



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Theorie und Praxis aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden –
eine qualitative Interviewstudie zum Lernarrangement
Videokonferenzsystem

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie

- Dr. Phil. -

genehmigte Dissertation von

Julia Drexhage

geboren am 04.07.1987 in Hamburg

Eingereicht am: 18.07.2017

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 24.01.2018

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Dominik Leiss

Zweitgutachter: Prof. Dr. Kurt Reusser

Drittgutachter: Prof. Dr. Timo Ehmke

Erschienen unter dem Titel: Theorie und Praxis aus der Perspektive von
Lehramtsstudierenden – eine qualitative Interviewstudie
zum Lernarrangement Videokonferenzsystem

Druckjahr: 2018

im Verlage: Leuphana Universität Lüneburg, Online Publikation

Danksagung

Vielen Dank!

Ich möchte mich bei all den Menschen bedanken, die an dieser Arbeit mitgewirkt haben und denen, die mich in den letzten Jahren unterstützt und ertragen haben.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IX
TABELLENVERZEICHNIS.....	XI
1. EINLEITUNG.....	1
THEORETISCHER HINTERGRUND	
2. ANNÄHERUNG AN DIE BEGRIFFE THEORIE UND PRAXIS.....	7
2.1 Ursprüngliche Bedeutung der Begriffe Theorie und Praxis	8
2.2 Annäherung an den Begriff Theorie	11
2.3 Annäherung an den Begriff Praxis	13
2.4 Theorie und Praxis in der Lehrerbildung.....	14
2.4.1 Theorie in der Lehrerbildung.....	16
2.4.2 Praxis und Praxisbezüge in der Lehrerbildung.....	18
2.5 Zwischenfazit: Definitionen von Theorie und Praxis.....	23
3. PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG VON ANGEHENDEN LEHRKRÄFTEN DURCH THEORIE UND PRAXIS.....	24
3.1 Lehrkräfte als Expert_innen	25
3.2 Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften.....	28
3.3 Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zum Aufbau professioneller Handlungskompetenzen	30
3.4 Zwischenfazit: Theorie und Praxis für eine professionelle Entwicklung.....	31
4. DAS VERHÄLTNISS VON THEORIE UND PRAXIS.....	32
4.1 Strukturelle Merkmale des Zusammenhangs von Theorie und Praxis.....	33
4.2 Theorie-Praxis-Verhältnisse in der Lehrerbildung.....	35
4.2.1 Integrationskonzepte	36
4.2.2 Differenzkonzepte	41
4.2.3 Kritische Betrachtung der Verhältnis-Klassifizierung	46
4.3 Zwischenfazit: Die Beziehung von Theorie und Praxis	49
5. VERKNÜPFUNGEN VON THEORIE UND PRAXIS IN DER LEHRERBILDUNG	50
5.1 Vorschläge für eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis	51
5.2 Konzepte zur besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis.....	54
5.2.1 Kooperationen in der Lehrerbildung.....	55
5.2.2 Videografie in der Lehrerbildung	60
5.3 Zwischenfazit: Vielfältige Möglichkeiten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung.....	63
6. BERUFSBEZOGENE ÜBERZEUGUNGEN VON ANGEHENDEN LEHRKRÄFTEN	64
6.1 Annäherung an den Begriff der berufsbezogenen Überzeugungen.....	64

6.2 Forschungsstand: Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zu Theorie und Praxis.....	71
6.2.1 Die Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis.....	75
6.2.2 Bewertungen von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung.....	76
6.2.3 Das Verhältnis von Theorie und Praxis	78
6.2.4 Verknüpfungen von Theorie und Praxis.....	81
6.3 Zwischenfazit: Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis.....	82
7. FRAGESTELLUNG	84
METHODISCHES VORGEHEN	
8. METHODOLOGISCHE VERORTUNG DER STUDIE	89
9. ERHEBUNGSMETHODE	92
9.1 Design der Erhebung.....	92
9.2 Die Intervention Lernarrangement Videokonferenzsystem	94
9.2.1 Interventionen im Kontext der Pädagogik.....	95
9.2.2 Die Kooperation mit der Oberschule Jesteburg	96
9.2.3 Theoretische Konzeption und Ziele des Lernarrangements Videokonferenzsystems	97
9.2.4 Prototypischer Ablauf des Lernarrangements Videokonferenzsystem.....	100
9.2.5 Beschreibung der evaluierten Seminare.....	107
9.3 Pilotierung	110
9.4 Stichprobe.....	111
9.4.1 Stichprobenauswahl.....	111
9.4.2 Beschreibung der Stichprobe.....	112
9.5 Das Untersuchungsinstrument Qualitative Leitfaden-Interviews	115
9.5.1 Entwicklung der Interview-Leitfäden.....	116
9.5.2 Durchführung der Interviews	124
10. AUSWERTUNGSMETHODE	126
10.1 Die qualitative Inhaltsanalyse – Beschreibung der Auswertungsmethode.....	127
10.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials	129
10.3 Ablaufmodell der Analyse	131
10.4 Kodierung der Daten	135
10.4.1 Das Kategoriensystem	135
10.4.2 Beschreibung der Kategorien.....	138
10.4.3 Gewichtung der Kategorien.....	142
10.5 Typisierung	143
10.6 Qualitätskriterien.....	147

EMPIRISCHE ANALYSEN UND INTERPRETATIONEN

11. ÜBERZEUGUNGEN VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN ZU THEORIE UND PRAXIS 153

11.1 Wie entstehen Theorie und Praxis? Die Genese aus Sicht der Lehramtsstudierenden.....	154
11.1.1 Anzahl der Kategorien und Codings.....	154
11.1.2 Inhaltliche Beschreibung der Genese	155
11.2 Welche Eigenschaften zeichnen Theorie und Praxis aus Sicht der Lehramtsstudierenden aus?.....	157
11.2.1 Beschreibung der Merkmale.....	158
11.2.2 Zuordnungen von Theorie und Praxis zu Elementen der Ausbildung	165
11.2.3 Aufteilung der theoretischen und praktischen Anteile im Studium	171
11.2.4 Bewertungen von Theorie und Praxis.....	176
11.2.5 Zusammenhang zwischen Studienelementen, Anteilen und Bewertung.....	179
11.2.6 Probleme in Bezug auf die Merkmale und das Lernen von Theorie und Praxis	182
11.3 Welchen Nutzen haben Theorie und Praxis aus der Sicht der Lehramtsstudierenden?	187
11.3.1 Vergleich der theoretischen und praktischen Nutzen	187
11.3.2 Inhaltliche Beschreibung des Nutzens von Theorie und Praxis.....	188
11.4 Das Sprechen der Studierenden über Theorie und Praxis.....	195
11.4.1 Definitionen von Theorie und Praxis durch die Studierenden.....	195
11.4.2 Die Kommunikation über Theorie und Praxis	199
11.5 Typisierung der Studierenden	201
11.5.1 Auswahl der Codes	201
11.5.2 Zuordnung der Studierenden zu den Typen.....	206
11.5.3 Vorstellung der Typen	208
11.5.4 Zusammenhänge.....	214
11.6 Diskussion der Ergebnisse.....	216
11.6.1 Begriffsverständnis der Lehramtsstudierenden von Theorie und Praxis.....	217
11.6.2 Theorie, Praxis und ihre Verknüpfung im Lehramtsstudium aus der Sicht der Studierenden.....	219
11.6.3 Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis durch die Studierenden und Typisierung der Studierenden.....	223
11.6.4 Strukturelle Merkmale von Überzeugungen in Bezug auf Theorie und Praxis	227

12. VERKNÜPFUNGEN VON THEORIE UND PRAXIS DURCH DAS LERNARRANGEMENT VIDEOKONFERENZSYSTEM 230

12.1 Akzeptanz des Lernarrangements Videokonferenzsystem	231
12.2 Inhaltliche Beschreibung der Verknüpfung.....	233
12.2.1 Nutzen der Verknüpfung.....	234
12.2.2 Theorie-Praxis-Verhältnisse bei der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem	238
12.2.3 Weitere inhaltliche Auffälligkeiten	241
12.4 Diskussion der Ergebnisse.....	243

13. VERÄNDERUNG DER ÜBERZEUGUNGEN ZU THEORIE UND PRAXIS.....	245
13.1 Veränderung der Überzeugungen aus Sicht der Lehramtsstudierenden	245
13.1.1 Anzahl der Überzeugungsveränderungen	246
13.1.2 Analyse der inhaltlichen Veränderungen	247
13.2 Veränderung der Definitionen von Theorie und Praxis.....	250
13.2.1 Vergleich der Anzahl der Aussagen zu den Definitionen.....	250
13.2.2 Veränderung der inhaltlichen Beschreibung der Definitionen	251
13.3 Veränderung der Überzeugungen in der Genese, den Eigenschaften und dem Nutzen von Theorie und Praxis.....	254
13.3.1 Veränderung der Bewertung von Theorie und Praxis	254
13.3.2 Veränderungen in Hinsicht auf die erkannten Verhältnisse von Theorie und Praxis.....	256
13.4 Diskussion der Ergebnisse	259
13.4.1 Diskussion der Überzeugungsveränderungen.....	259
13.4.2 Diskussion des methodischen Vorgehens.....	262
14. FAZIT	266
LITERATURVERZEICHNIS.....	275
ANHANG.....	311

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Aufbau des theoretischen Hintergrunds (Kapitelnummern in Klammern)	6
Abbildung 2 Theorie vs. Praxis & vice versa (Brandl 2012, S. 5)	15
Abbildung 3 Verengung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung (Hedtke 2007, S. 62).....	19
Abbildung 4 Strukturskizze zur Funktion der Praxis in der Lehrerbildung (nach Topsch 2004, S. 480)	21
Abbildung 5 Paradigmen der Forschung über Lehrkräfte (nach Bromme 1992, 3ff.; nach Krauss 2011)	26
Abbildung 6 Modell professioneller Handlungskompetenzen (Baumert und Kunter 2006, S. 482)	29
Abbildung 7 Professionelle Entwicklung durch Theorie und Praxis (nach Messner 2007)	31
Abbildung 8 Übersicht über mögliche Relationen von Theorie und Praxis (nach Neuweg 2004a).....	36
Abbildung 9 Kompetenz als Kontinuum (Blömeke et al. 2015, S. 7)	48
Abbildung 10 Wissen und Können in Differenz- und Integrationskonzepten (Neuweg 2011b).....	52
Abbildung 11 Dritte Räume in der Lehrerbildung (nach Zeichner 2010)	57
Abbildung 12 Partnerschul-Modelle (nach Maandag et al. 2007; nach van Velzen 2012)	59
Abbildung 13 Ebenen der Entstehung von Lehrerberzeugungen (Taibi, 2013, S. 47)	68
Abbildung 14 Aufbau der methodischen Überlegungen (Kapitelnummer in Klammern).....	89
Abbildung 15 Übersicht des Erhebungsdesigns (WS = Wintersemester; SoSe = Sommersemester) ..	93
Abbildung 16 Das Lernarrangement Videokonferenzsystem als dritter Raum	98
Abbildung 17 Prototypischer Ablauf der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem ...	101
Abbildung 18 Lernzyklus im Seminar	103
Abbildung 19 Seminarveranstaltung an der Universität (links) bei der Beobachtung des Unterrichts an der Oberschule Jesteburg (rechts)	105
Abbildung 20 Ablauf der Fragebogenentwicklung	116
Abbildung 21 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2003)	129
Abbildung 22 Auswertungsmodell	134
Abbildung 23 Das G-E-N-Kodiersystem von Theorie und Praxis.....	136
Abbildung 24 Aufbau des Kategoriensystems.....	137
Abbildung 25 Kategorienebenen des Systems.....	138
Abbildung 26 Ablaufmodell einer Typisierung nach Kuckartz (2014) (orange Elemente wurden in der Studie genutzt)	146
Abbildung 27 Gliederung der empirischen Auswertung (Kapitelnummern in Klammern)	153
Abbildung 28 Anzahl der kodierten Verhältnisse bei den Studierenden.....	161
Abbildung 29 Figuren der Relationierung von Theorie und Praxis aus der Sicht der Studierenden...	162
Abbildung 30 Anzahl der theoretischen und praktischen Studienelemente je Studierende/r.....	170
Abbildung 31 Beurteilung der Anteile von Theorie und Praxis im Studium	174
Abbildung 32 Wichtigkeit von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium	177
Abbildung 33 Einteilung der Studierenden nach Praxisanteilen	179

Abbildung 34 Aussagen zum Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis	194
Abbildung 35 Definition des Begriffs Praxis durch die Studierenden	197
Abbildung 36 Definition des Begriffs Theorie durch die Studierenden.....	197
Abbildung 37 Definition von Theorie oder Praxis durch ihr Verhältnis zueinander	197
Abbildung 38 Gesamtanzahl der Aussagen (beinhaltet die Mehrfachnennungen einer Kategorie)...	200
Abbildung 39 Anzahl der Aussagen bei den Definitionen von Theorie und Praxis	200
Abbildung 40 Aufteilung der Studierenden nach Anzahl der genannten Verhältnis-Figuren	203
Abbildung 41 Erneute Teilnahme am Lernarrangement Videokonferenzsystem.....	231
Abbildung 42 Eingeschätzte Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem	232
Abbildung 43 Neue Erfahrungen mit Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem.....	233
Abbildung 44 Nutzen der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem.....	235
Abbildung 45 Im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem genannte Verhältnisse.....	238
Abbildung 46 Selbsteinschätzung der Überzeugungsveränderung	246
Abbildung 47 Veränderte Überzeugungen in den drei Bereichen Theorie, Praxis und Verknüpfung (Selbsteinschätzung)	246
Abbildung 48 Vergleich der Aussagen zur Definition von Praxis (Anzahl der Aussagen hinter den Codes (t_2/t_1))	253
Abbildung 49 Vergleich der Aussagen zur Definition von Theorie (Anzahl der Aussagen hinter den Codes (t_2/t_1))	253
Abbildung 50 Vergleich der Aussagen zur Definition von Theorie und Praxis durch ihr Verhältnis zueinander (Anzahl der Aussagen hinter den Codes (t_2/t_1))	253
Abbildung 51 Kodierte Verhältnis-Figuren - Vergleich der Messzeitpunkte	257
Abbildung 52 Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren - Vergleiche der Messzeitpunkte.....	259
Abbildung 53 Zusammenfassung der Arbeit.....	274

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Stärken und Schwächen von Videokonferenzen (nach Dawley 2007, S. 147)	62
Tabelle 2 Thematische Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen	66
Tabelle 3 Übersicht der Studien zu Theorie und Praxis	73
Tabelle 4 Reihung der Konzepte nach Bedeutung für den Kompetenzerwerb (nach Nausner 2012) ...	78
Tabelle 5 Umsetzung des Praxisbezugs aus Sicht der Studierenden (nach Heine et al. 2013, 21f.)...	82
Tabelle 6 Theorie-Praxis-Verhältnisse beim Lernarrangement Videokonferenzsystem.....	99
Tabelle 7 Alter der Studierenden zu Beginn der Untersuchung.....	113
Tabelle 8 Studierte Unterrichtsfächer der Proband_innen.....	113
Tabelle 9 Ausschnitt aus dem Leitfaden zum Fragebereich <i>Praxiserfahrungen</i>	118
Tabelle 10 Übereinstimmung der Inter- und Intracoderreliabilität	151
Tabelle 11 Kodierungen bei der Genese von Theorie und Praxis.....	154
Tabelle 12 Kodierungen bei den Merkmalen von Theorie und Praxis.....	158
Tabelle 13 Zuordnungen der theoretischen und praktischen Elemente sowie deren Verknüpfung im Studium durch die Studierenden	166
Tabelle 14 Hauptkategorien der Studienelemente nach der Anzahl der Personen insgesamt	168
Tabelle 15 Vergleich des Ist- und Soll-Zustands der Theorie-Anteile in Prozent.....	172
Tabelle 16 Gewünschte Anteile von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium.....	173
Tabelle 17 Positive und negative Valenzen von Theorie und Praxis	178
Tabelle 18 Zuordnung der Studierenden nach Anzahl der genannten praktischen Anteile.....	180
Tabelle 19 Aufteilung der Studienanteile in schulische und universitäre Praxis	181
Tabelle 20 Vergleich der Gruppen	182
Tabelle 21 Kodierungen bei den Problemen von Theorie und Praxis.....	183
Tabelle 22 Kodierungen beim Nutzen von Theorie und Praxis	188
Tabelle 23 Kodierungen beim Nutzen der Theorie	189
Tabelle 24 Kodierungen beim Nutzen der Praxis	191
Tabelle 25 Auswahl geeigneter Codes für eine Typisierung	204
Tabelle 26 Kreuztabelle der Typisierung.....	207
Tabelle 27 Anzahl der genannten Verhältnis-Figuren durch die Typen	215
Tabelle 28 Vergleich der Reihenfolge der Verhältnis-Figuren	225
Tabelle 29 Vergleich der Anzahl und des Inhalts der Aussagen zur Definition von Theorie und Praxis zu den beiden Messzeitpunkten t_1 und t_2	251
Tabelle 30 Veränderung und Stabilität der genannten Verhältnis-Figuren.....	258

1. Einleitung

“the sacred theory-practice story”

(Clandinin 1995, S. 28)

Diese “heilige” Geschichte von Theorie und Praxis ist die Geschichte von angehenden Lehrkräften¹, die theoretisches Wissen in der Praxis umsetzen sollen – und es nicht immer können (Clandinin und Connelly 1995, S. 11). Es ist die Geschichte von angehenden Lehrkräften, die die Relevanz von Theorien negieren (Gordon 2007; Makrinus 2012) und sich mehr Praxis in ihrer Ausbildung wünschen. Deren „[u]nstillbare[s] Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2003, S. 67) nicht gestillt werden kann und die mit Eintritt in ihr Berufsleben einen „Praxischock“ erleiden (z. B. Flach et al., S. 59; Schaefers 2002). Es ist die Geschichte der vielfach proklamierten „Kluft“ (Spies 2003) oder „Lücke“ von Theorie und Praxis, die nur schwer zu überbrücken ist:

“What seems obvious to the teacher educator is not so to the student teacher. What to us seems directly applicable in practice appears to be too abstract, too theoretical, and too far off to someone else. What to us seems evident and easy to understand does not get through to the student. [...] Apparently, there is an unbridgeable gap between our words and the student’s experiences.” (Kessels und Korthagen 2001, S. 22).

Bei dieser Lücke zwischen Theorie und Praxis scheinen sich die Erfahrungen der Studierenden an den zwei Orten ihrer Ausbildung, der wissenschaftlich ausgerichteten Universität einerseits und der unterrichtspraktischen Schule andererseits, gegenüberzustehen (Villiger 2015). Dieses Theorie-Praxis-Problem stellt jedoch keine kurzfristige Herausforderung der letzten Jahre oder Jahrzehnte dar, sondern gilt als „Dauerbrenner“ (Villiger 2015, S. 9) oder „Grundproblem“ (Böhm 1995) der Lehrerbildung. Man könnte sagen: „Seit über die Lehrerbildung diskutiert wird, steht das Theorie-Praxis-Problem im Mittelpunkt der Debatte.“ (Dubs 2008, S. 12). Aktuell soll es insbesondere im Rahmen der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“, einer Förderungsinitiative der Lehrerbildung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, von zahlreichen Universitäten bearbeitet werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016).

Dabei werden insbesondere seit der Jahrtausendwende sowohl national als auch international neue Wege gesucht, um das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung lernförderlich zu gestalten und theoretische und praktische Studienelemente besser miteinander zu verknüpfen. Die neuen Verknüpfungsangebote

¹ Umgang mit männlichen und weiblichen Formen: Soweit möglich wird in der vorliegenden Arbeit die geschlechtsneutrale Form verwendet (z. B. Lehrkraft). Wenn diese Form nicht möglich ist, soll das Gender-Gap anzeigen, dass beide Geschlechter gemeint sind (z. B. Schüler_innen). Bei Komposita wird zur besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form genutzt (z. B. Lehrerbildung).

gehen „far beyond the common rhetoric of ‚more practice““ (Arnold et al. 2014a, S. 12) und die empirische Forschung in Bezug auf die Akzeptanz und Wirksamkeit der neuen Konzepte ist umfangreicher geworden. Es werden unter anderem Reflexionsinstrumente für Lehramtsstudierende, der Einsatz von digitalen Medien in der Lehrerbildung oder neue Praktikums- und Kooperationskonzeptionen im Hinblick auf eine effektive Verknüpfung von Theorie und Praxis entwickelt und evaluiert (z. B. verschiedene Beiträge der folgenden drei Sammelwerke: Arnold et al. 2014b; Košinàr et al. 2016; Villiger und Trautwein 2015). So ist auch diese Untersuchung eingebettet in das Projekt „Lehrer-Initiative“, das durch den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und die Heinz-Nixdorf-Stiftung gefördert wurde. Das Projekt soll einen Beitrag zur besseren Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen und zur Entwicklung innovativer Verknüpfungen von Theorie und Praxis leisten.² Innerhalb der „Lehrer-Initiative“ wurde das digitale Lernsetting „Lernarrangement Videokonferenzsystem“ als Verknüpfung von Theorie-Praxis-Elementen entwickelt und implementiert.

Bei diesen Forschungen stehen spezifische Projekte und Programme im Vordergrund und bei Befragungen mit Studierenden werden Items genutzt wie „Mein an der Hochschule erworbenes Wissen kann ich in die Praxis transferieren.“ (Weiß et al. 2016, S. 126) oder „Der Praxisbezug kommt in meinem Studium zu kurz.“ (Schubarth et al. 2014, S. 207). Doch weiß man wenig darüber, wie Lehramtsstudierende das komplexe und vielschichtige Konzept der „Praxis“ definieren, welche Merkmale sie mit ihr in Verbindung bringen und welche Studienelemente sie ihr zuordnen. Gleiches gilt für das Konzept der Theorie. Es ist schwierig, „[...] die Forderung nach mehr oder anderer Praxis als studentische Kurzsichtigkeit zu pauschalisieren oder einfach abzutun.“ (Schubarth et al. 2012, S. 14), wenn wir nicht sicher sein können, was die Studierenden dann eigentlich meinen und wovon sie sich mehr (Praxis) oder weniger (Theorie) wünschen. Und wenn wir nicht wissen, was für Studierende hinter den Konzepten Theorie und Praxis steht, wie können wir dann sicher sein, dass sie das gleiche darunter verstehen wie die Lehrerbildenden? Dass sie die bestehenden Verknüpfungsangebote von Theorie und Praxis in ihrem Studium überhaupt als solche wahrnehmen? Behauptungen darüber, wie Studierende Theorie und Praxis bewerten, sind jedoch häufig zu finden. So zum Beispiel bei Gordon (2007):

„Teacher candidates are legitimately concerned that the theories they learn have little, if anything to do with the problems they encounter in the complex and messy world of the classroom. The former are viewed as ideal and abstract philosophies that are very different, to say the least, from the reality of schools and teaching.“ (Gordon 2007, xi)

Überraschend ist, dass empirische Untersuchungen hier noch selten sind. Erste Befragungen und Ergebnisse zu den Perspektiven Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis liegen bereits vor. Die Ergebnisse dieser Untersu-

² Die Verfasserin dieser Arbeit war während der Projektlaufzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Projekt.

chungen müssen jedoch stärker in einen Zusammenhang gebracht und weitere Aspekte in Bezug auf Theorie und Praxis hinzugenommen werden. Dabei reicht die Reduzierung auf Wissensaspekte nicht aus, um die Perspektiven der Studierenden umfassend nachvollziehen zu können. Neben Wissensaspekten müssen die emotionalen Gesichtspunkte und die Bewertungsaspekte, die Studierende mit den Konzepten Theorie und Praxis verbinden, einbezogen werden. Dies ist möglich, wenn die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte im Mittelpunkt von Untersuchungen stehen (z. B. Reusser et al. 2011). Eine Aufgabe der Lehrerbildung ist es, die Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zu thematisieren und die Studierenden für diese zu sensibilisieren (McLeod und McLeod 2002). Gerade die subjektiven Überzeugungen, die Lehramtsstudierende zu Theorie, Praxis und deren Beziehung mitbringen, können einen Einfluss auf ihre professionelle Entwicklung zur Lehrkraft haben:

“[...] we are increasingly convinced that the image one holds of the relationship between theory and practice *can significantly influence understanding of the personal learning process, at every stage in one's development of the professional knowledge of teaching.*” (Russell 1988, S. 33, Hervorhebung im Original)

An dieser Forschungslücke, also welches Verständnis Lehramtsstudierende von Theorie und Praxis haben und wie sich dieses auf ihre professionelle Entwicklung auswirken kann, setzt die vorliegende Studie an. Es werden nicht einzelne Konzepte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert, sondern die Begriffe Theorie und Praxis aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden übergreifend in den Blick genommen. Theorie und Praxis stehen in einem engen Zusammenhang mit weiteren Konzepten wie „Lernen“, „Wissen“ oder „Können“. Da die Begriffe Theorie und Praxis jedoch im Zusammenhang mit der Lehrerbildung häufig genutzt werden (zum Beispiel in *Praxissemester, schulpraktische Studien, Theorieseminar*), sollen sie im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Indem Theorie und Praxis aus der Perspektive der Studierenden nachvollzogen werden, sollen deren Überzeugungen besser verstanden und in die Gestaltung von Lehrerbildung einbezogen werden.

Erkenntnisinteresse der Untersuchung

Aus diesen hier nur knapp skizzierten Ausführungen heraus, lassen sich drei Forschungsfragen für die vorliegende Untersuchung ableiten:

Fragestellung 1: Welche Überzeugungen haben Lehramtsstudierende zu Theorie und Praxis?

Im Zusammenhang mit der Lehramtsausbildung weisen Theorie und Praxis diverse Facetten auf. Beispielhaft können hier allgemeine Merkmale von Theorie und Praxis, ihre konkrete Umsetzung im Lehramtsstudium oder ihr Verhältnis zueinander genannt werden. Es soll herausgefunden werden, welche Aspekte dieser Facetten als

Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden vorliegen und welche Zusammenhänge es zwischen den Überzeugungen gibt.

Fragestellung 2: Welche Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen die Studierenden am Lernarrangement Videokonferenzsystem?

Der zweite Forschungsschwerpunkt liegt auf der Frage, inwieweit Lehramtsstudierende Verknüpfungselemente von Theorie und Praxis in ihrem Studium überhaupt erkennen. Wie bereits beschrieben, werden einzelne Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis evaluiert. Auch diese Studie widmet sich einem konkreten Lernsetting – dem Lernarrangement Videokonferenzsystem. Dieses Lernsetting wurde aus vermeintlich guten Konzepten zur Theorie-Praxis-Verknüpfung abgeleitet und kann deswegen als stellvertretend für andere Konzepte, die eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis zu Ziel haben, stehen. Es wird dementsprechend der Frage nachgegangen, ob Studierende Verknüpfungsangebote auch als solche wahrnehmen.

Fragestellung 3: Inwiefern verändern sich die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem?

Die dritte Forschungsfrage ist eng mit den ersten beiden Fragen verbunden. Eine Aufgabe der Lehrerbildung ist es, Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte zu thematisieren und sie dafür zu sensibilisieren. Sollte sich in den Ergebnissen der ersten Fragestellung herausstellen, dass die Studierenden fehlerhafte oder unvollständige Überzeugungen zu Theorie und Praxis mitbringen, dann sollten diese im Verlauf des Studiums reflektiert und ggf. modifiziert werden. Das Lernarrangement Videokonferenzsystem soll hier also zugleich als Intervention gelten, um die Stabilität bzw. Veränderbarkeit der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis feststellen zu können.

Aufbau der Dissertation

Ausgehend von den drei erkenntnisleitenden Fragestellungen ist die vorliegende Arbeit folgendermaßen gegliedert (Kapitelnummern in Klammern):

Inhalt des *ersten Teils* bildet der *theoretische Hintergrund* der Untersuchung. Da in dieser Arbeit die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis im Mittelpunkt stehen, beginnt die Arbeit mit einer Annäherung an die Begriffe Theorie und Praxis (2). Anschließend wird basierend auf dem Konzept der professionellen Entwicklung von Lehrkräften erläutert, dass sowohl Theorie als auch Praxis in der Lehrerbildung notwendig sind (3). Hieraus wird als Herausforderung der Lehrerbildung abgeleitet, dass Theorie und Praxis in verschiedenen Beziehungen zueinander stehen können, die das Lernen der Studierenden entweder positiv oder negativ beeinflussen (4). Zur Gestaltung dieser Beziehung im Lehramtsstudium lassen sich Vorschläge für

konkrete Verknüpfungen von Theorie und Praxis ableiten, die dann vorgestellt werden (5). Zum Abschluss des Abschnitts über den theoretischen Hintergrund wird das Konzept der „Überzeugungen“ thematisiert und bereits durchgeführte Untersuchungen zu den Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf Theorie und Praxis dargestellt (6). Als Überleitung zum methodischen Teil werden die Fragestellungen dieser Arbeit aus den theoretischen Grundlagen abgeleitet und detailliert ausgeführt (7).

Die *Methodik* der Studie wird im *zweiten Teil* erläutert. Zunächst wird die Untersuchung in das qualitative Forschungsparadigma eingeordnet und diese Entscheidung wird anschließend begründet (8). In Kapitel neun werden die Bestandteile der Erhebungsmethode wie die Intervention „Lernarrangement Videokonferenzsystem“ und die genutzten Leitfaden-Interviews vorgestellt (9). Darauf aufbauend wird die Auswertungs- und Interpretationsmethode (10) „Qualitative Inhaltsanalyse“ erläutert und auf diese Untersuchung übertragen.

Der *dritte Teil* der Arbeit enthält die *empirischen Analysen und Interpretationen*. Um Antworten auf die drei Forschungsfragen zu finden, werden in diesem Teil der Arbeit die Aussagen der Studierenden gegliedert nach den drei Fragestellungen analysiert und ausführlich dargestellt. Nach der Darstellung der Ergebnisse einer Fragestellung werden diese jeweils direkt im Anschluss diskutiert (11, 12, 13).

Im *letzten Teil* der Arbeit werden die wesentlichen Ergebnisse *zusammengefasst*, die *Limitationen* der Studie aufgezeigt und erste *Implikationen* für die Lehrerbildung abgeleitet. Die Befunde dieser Arbeit bieten weiterführende Fragen für die Forschung und so schließt die Arbeit mit einem *Ausblick* auf zukünftige Forschungsperspektiven zum Thema Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis ab (14).

Theoretischer Hintergrund

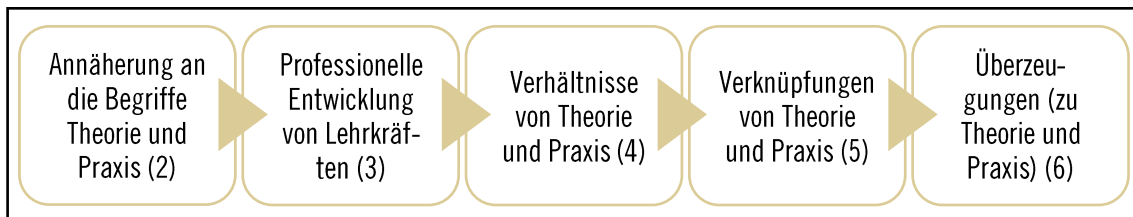


Abbildung 1 Aufbau des theoretischen Hintergrunds (Kapitelnummern in Klammern)

Aus dem theoretischen Hintergrund sollen die Forschungsfragen wissenschaftlich begründet abgeleitet und die Basis für die empirische Untersuchung geschaffen werden. Gleichzeitig sollen durch die Bereitstellung der Informationen erhobene Überzeugungen der Studierenden zu diesem Themenbereich besser eingeordnet werden können.

Die Schwerpunktsetzungen im Bereich der Thematik *Theorie und Praxis* können vielfältiger Art sein. Da es in dieser Arbeit um die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis geht, soll der Fokus stets auf Theorie- und Praxis-Diskurse innerhalb der Pädagogik und Lehrerbildung liegen.

Zum besseren Verständnis (siehe Abbildung 1) werden zunächst die Begriffe Theorie und Praxis als eigenständige Konzepte beschrieben. Anschließend wird anhand des Professionalisierungsgedankens im Lehrerberuf begründet, warum sowohl Theorie als auch Praxis wichtige Bestandteile der Lehrerbildung darstellen. Aus diesen Ausführungen kann abgeleitet werden, dass die Beziehungen, die Theorie und Praxis zueinander aufweisen können, problematisch für das Lernen der Lehramtsstudierenden sein könnten. Mögliche Beziehungen werden in dem darauffolgenden Kapitel dargestellt. Für einen lern-effektiven Umgang mit Theorie und Praxis in der Lehrerbildung lassen sich verschiedene konkrete Vorschläge in der Literatur finden. Diesen wird anschließend nachgegangen. Im letzten theoretischen Kapitel stehen Überzeugungen im Mittelpunkt. Hier sollen zum einen deren Merkmale erläutert, zum anderen bereits bestehende Untersuchungen zu Theorie-Praxis-Überzeugungen von Lehramtsstudierenden vorgestellt werden. An jedes Kapitel des theoretischen Hintergrunds schließt ein Zwischenfazit an.

Abgrenzung der Begriffe „Verhältnisse“ und „Verknüpfungen“ von Theorie und Praxis

Verhältnis und Verknüpfung sind zwei Begriffe, die in der vorliegenden Arbeit häufig verwendet werden. Zur Unterscheidung dieser Begriffe sollen sie kurz voneinander abgegrenzt werden:

Mit Verhältnissen von Theorie und Praxis sind theoretisch mögliche bzw. vorstellbare Beziehungen von Theorie und Praxis gemeint. Theorie könnte zum Beispiel der Praxis vorangehen oder auf dieser aufbauen. Theorie und Praxis könnten eins sein oder zwei unterschiedliche Kategorien. Für weitere Ausführungen siehe Kapitel 4. Die Begriffe Verhältnis, Beziehung und Relation werden hier synonym verwendet.

Als Verknüpfung von Theorie und Praxis können alle konkreten Versuche, Theorie und Praxis in Lernsettings (zum Beispiel *Forschendes Lernen*) miteinander zu verbinden, gelten. Für weitere Ausführungen siehe Kapitel 5.

Info-Kasten 1

2. Annäherung an die Begriffe Theorie und Praxis

„Wie kann man einen Aufsatz zu Theorie, Praxis und deren Verhältnis in der universitären Ausbildung innovativ beginnen?“ (Herfter und Schroeter 2012, S. 10). Bereits diese Frage spielt auf die lange und ausführliche Debatte über Theorie und Praxis an. Seit der Antike beschäftigen sich verschiedene Disziplinen wie die Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie und Pädagogik bereits mit Definitionen von Theorie und Praxis, die häufig nicht ohne ihr Verhältnis zueinander (siehe Kapitel 4) betrachtet und voneinander abgegrenzt werden können. Die Liste der bekannten Namen, die sich in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten mit Theorie und Praxis auseinandersetzen, ist lang und umfasst unter anderem Immanuel Kant (1784), Karl Marx (1848), Jürgen Habermas (1978), Karl Popper (1979), Hannah Arendt (1967) und Pierre Bourdieu (1979).

Trotz – oder gerade wegen – der vielfältigen Auseinandersetzungen mit Theorie und Praxis werden diese beiden Begriffe nur selten wissenschaftlich in Fachartikeln und -büchern definiert. Und so geht es auch in dem Eingangszitat hauptsächlich um die Klarheit der Begriffe. Nach Böhm (1995) ist ein Aspekt des Theorie-Praxis-Problems gerade die teilweise inflationäre und falsche Verwendung der Begriffe, die Fehlinterpretationen erst ermöglicht:

„Könnte es denn nicht sein, daß wir mit diesem umgangssprachlichen Gebrauch der Worte „Theorie“ und „Praxis“ einer ganz unkritischen und außerordentlich diffusen Verwendung der Begriffe auf den Leim gehen, so daß wir mit ihnen die angezielte Wirklichkeit [...] mit geradezu nachtwandlerischer Sicherheit verfehlen? [...] daß der inflatorische Gebrauch dieser beiden Begriffe sie so sehr abgeschliffen und abgestumpft hat, daß sie die mit ihnen gemeinte Sache gar nicht mehr bezeichnen können [...]?“ (Böhm 1995, S. 15)

Des Weiteren werden Theorie und Praxis nicht immer im Sinne einer wissenschaftlichen Definition verstanden. Sie können Gedankenassoziationen oder Gefühle wie Ablehnung oder Wertschätzung hervorrufen, die die eigene Betrachtung dieser Konzepte beeinflussen (Perrig 2006). Dies führt auch dazu, dass „konkrete Menschen sehr Verschiedenes meinen und dementsprechend „sehen“ (können), wenn sie die beiden Wörter verwenden oder interpretieren (sollen).“ (Heid 2004, S. 37).

In der vorliegenden Arbeit soll eine eher abstrakte Annäherung an Theorie und Praxis, im Sinne einer Arbeitsdefinition, dabei helfen, die Begriffe anschließend klarer und differenzierter betrachten zu können. Dies erscheint nicht zuletzt notwendig, um mögliche Beziehungen zwischen Theorie und Praxis (Kapitel 4) beschreiben zu können, denn „It is difficult, if not impossible, to define the proper relationship of theory and practice without a preliminary discussion, respectively, (1) of the nature and aim of theory; (2) of practice“ (Dewey 1977, S. 249). Für die Definitionen von Theorie und Praxis erfolgt zunächst eine Rekonstruktion der ursprünglichen Bedeutung

der Begriffe Theorie und Praxis, anschließend werden aktuelle Begriffsverständnisse vorgestellt. Diese Begriffsverständnisse können keineswegs als allgemeingültige und vollständige Definitionen gelten. Der Diskurs ist dafür zu weit fortgeschritten und zudem nicht widerspruchsfrei, sodass in den Definitionen vielmehr die für diese Arbeit relevantesten Merkmale von Theorie und Praxis beschrieben werden. Diese allgemeinen Definitionen von Theorie und Praxis prägen auch die Umsetzung der beiden Konzepte in der Lehrerbildung. Deswegen werden im Anschluss an die allgemeine Annäherung Theorie und Praxis konkret im Kontext der Lehrerbildung betrachtet.

2.1 Ursprüngliche Bedeutung der Begriffe Theorie und Praxis

Warum sollte man sich in der Lehrerbildung mit den Ursprüngen der Begriffe Theorie und Praxis beschäftigen?

Auf diese Frage geben Kessels und Korthagen (2001) eine überzeugende Antwort:

„Haven't we made too much progress in 2,500 years to return to the very beginning of the debate? As a matter of fact, it appears not. Centuries ago, the same type of problems now confronting teacher educators were thoroughly studied by philosophers, resulting in a fruitful theoretical framework of which most modern researchers are not aware.” (Kessels und Korthagen 2001, S. 22)

Laut Kessels und Korthagen (2001) sind die Probleme der antiken Philosophen ähnliche wie in der aktuellen Debatte über Theorie und Praxis. Sie können deshalb für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht werden. Durch eine kurze Rückbesinnung auf die ursprüngliche Bedeutung der Begriffe Theorie und Praxis können heutige Konzepte besser nachvollzogen und etwaige Irrtümer in unserem heutigen Theorie-, und Praxis-Verständnissen herausgearbeitet werden. Im Folgenden soll keine komplette Analyse der historischen Bedeutungen von Theorie und Praxis erfolgen (siehe hierfür z. B. Böhm 1995; Langewand 2004; Lobkowicz 1967; Meyer 2003; Schmied-Kowarzik 2008). Stattdessen werden die für die Pädagogik sowie die Lehrerbildung zentralen Aspekte näher betrachtet.

Die Begriffe Theorie und Praxis stammen aus dem Altgriechischen. Theorie (griechisch *theōría*) bedeutete ursprünglich so viel wie (Zu-, An)Schauen oder Betrachtung (insbesondere bei Festspielen oder Orakeln). Praxis (griechisch *prāxis*) hingegen hieß so viel wie Tun oder Handeln. Die griechischen Philosophen der Antike entliehen die Begriffe dementsprechend aus ihrer Alltagssprache, als sie anfangen, sie in philosophischen Kontexten zu nutzen. Theorie und Praxis wurden als unterschiedliche Lebensweisen angesehen, denen man sich verschreiben konnte, standen jedoch nicht in einem Gegensatz zueinander (Böhm 1995; Pleger 2003). Diese Trennung von Theorie und Praxis, wie die antiken Philosophen sie verstanden, wird beispielsweise bei Aristoteles

(2010) deutlich (Meyer 2003). Er unterscheidet in seiner Nikomachischen Ethik drei Wissenschaften voneinander: die theoretische, die praktische sowie die poetische Wissenschaft.

Hier ist bereits zu erkennen, dass Theorie und Wissenschaft in der Antike nicht gleichgesetzt wurden. Die Theorie ist – genauso wie die Praxis – eine Art von Wissenschaft (Böhm 1995, S. 19). Die theoretische Wissenschaft gilt als die Wissenschaft, in der die allgemeinen Prinzipien betrachtet werden und die reine Wahrheitsfindung im Mittelpunkt steht. Die praktische Wissenschaft bezieht sich auf das „verantwortliche, selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln“ Handeln der Menschen (Böhm 1995, S. 21), im Gegensatz zum naturhaften, triebhaften Handeln (Schmied-Kowarzik 2008, S. 23). Praktisches Handeln soll dem Gemeinwohl, dem Guten und dem Gerechten dienen (Böhm 1995, 22f.) Es umfasst Einsichten und Haltungen (Pleger 2003) und soll nicht bloß Erkenntnis generieren, sondern bedeutet vielmehr reflektierte Entscheidungen zu treffen (Böhm 1995, S. 22). Die Poiesis schließlich bezieht sich auf das Machen. Es geht hier um die tatsächliche Fertigung von Werken und Gegenständen oder die Bewältigung von angeleiteten Aufgaben (Aristoteles 2010, S. Buch vi). Als vereinfachte Beispiele für theoretische Wissenschaften lassen sich die Physik oder Mathematik anführen. Ein praktischer Wissenschaftler könnte ein Politiker sein, während sich handwerkliche Produkte wie Häuser oder Brücken der Poiesis zuordnen lassen (Pleger 2003).³

Theorie und Praxis werden in diesem antiken Sinne mit verschiedenen Gegenstandsbereichen in Verbindung gebracht. Während sich die theoretischen Wissenschaften auf das Abstrakte (episteme) beziehen, geht es bei der praktischen Wissenschaft um den Kontext, die spezifische Situation (phronesis) und den Bezug zum Menschen.⁴ Dieser muss in den theoretischen Wissenschaften nicht vorhanden sein (Info-Kasten 2) (Langewand 2004; Pleger 2003). Für Kessels und Korthagen (2001) setzt hier eine Erklärung an, warum Praktiker_innen wie Lehrkräfte ihrer Meinung nach teilweise erfolgreicher im Unterrichten sind als Personen, die sich überwiegend mit Theorien beschäftigen: Sie fokussieren den Kontext und lösen das kleine Problem, kennen dabei jedoch die größeren Prinzipien nicht. Es wäre aber auch für sie notwendig, das große Ganze zu kennen, um flexibler handeln zu können (Kessels und Korthagen 2001). Aristoteles bietet dazu folgende Metapher an:

Definition „Abstraktheits-Spezifika-Problematik“

Theorien sollen allgemein gültig sein und übergreifend für diverse Situationen gelten. Je allgemeiner eine Theorie ist, desto weniger spezifisch, konkret und auf eine bestimmte Situation übertragbar wird sie sein (Herbart 1982, 124f.; Patry 2014).

Info-Kasten 2

³ Diese Vereinfachung kann so starr natürlich nicht aufrechterhalten werden, wenn man beispielsweise an die angewandte Physik oder Mathematik denkt.

⁴ Es können noch weitere Gegenstandsbereiche unterschieden werden wie zum Beispiel Weisheit, Erfahrung und Kunstfertigkeit (Aristoteles 2010; Jung 2012; Kessels und Korthagen 2001). Laut Langewand (2004) kann die Erziehung der Kunstfertigkeit zugeordnet werden.

„Dies ist auch die Ursache davon, daß nicht alles gesetzlich geregelt wird, da man über einige Dinge unmöglich Gesetze geben kann; da bedarf es denn besonderer Beschlüsse. Denn beim Unbestimmten bleibt auch die Regel unbestimmt, so wie das bleierne Richtmaß bei der lesbischen Bauart. Da bewegt sich das Richtmaß je nach der Gestalt des Steines und bleibt nicht fest.“ (Aristoteles 2010, Buch v, 1137 b, 28-32)

Dieses Zitat zeigt, dass es nach Aristoteles zwar Regeln (Theorien) gibt, diese aber an die tatsächliche Situation (Praxis) angepasst werden müssen. Übertragen auf die Lehrerbildung bedeutet dies, dass Theorien von Lehrkräften flexibel genutzt, also situationsspezifisch verändert und eingesetzt werden müssen.

Ableitungen für die Lehrerbildung

Aus diesen historischen Überlegungen lassen sich Feststellungen für die Pädagogik und die Lehrerbildung ableiten:

- In Bezug auf die Abstraktheits-Spezifika-Problematik (Info-Kasten 2), wie sie auch in dem Zitat von Aristoteles deutlich wird, stellt sich die Frage, ob die universitären Lehrerbildenden abstraktes Wissen zu vermitteln versuchen, die Studierenden in ihrer Ausbildung jedoch vermehrt kontextualisiertes und situiertes Wissen benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können (Kessels und Korthagen 2001).
- Dies wird erweitert durch Fleischmann und Güler (2011), die die Pädagogik nicht als theoretische, sondern als praktische Wissenschaft ansehen. Da pädagogische Konzepte nicht allgemein gültig sein können – es herrscht eine Theorienvielfalt (Info-Kasten 3) in der Pädagogik – und sich auf den Menschen beziehen, kann die Pädagogik den Kriterien der theoretischen Wissenschaft nicht genügen (Fleischmann und Güler 2011). Ferner können Charakter- und Gewissensbildung als Ziele der Pädagogik gelten. Diese sind laut den antiken Philosophen den praktischen – und gerade nicht den theoretischen – Wissenschaften zuzuordnen (Böhm 1995, S. 68).
- Einen weiteren Vorschlag bietet Bertschy (2015) an, der den drei aristotelischen Wissenschaften je verschiedene Aufgabenbereiche der Pädagogik zuordnet. Die Theorie ist bei ihm Wissen über Bildung und Erziehung, während pädagogisches Handeln die

Definition „Theorienvielfalt“

Theorienvielfalt kann hier im Sinne von Paradigmenvielfalt verstanden werden. Es existieren verschiedene theoretische Positionen zu einem Thema, die miteinander in Konkurrenz stehen (Patry 1999). Während diese Theorienvielfalt für einen wissenschaftlichen Diskurs sorgt, stellt sie für „Praktiker_innen“ ein Problem dar, wenn es um die Auswahl der „richtigen“ und angemessenen Theorie für die spezifische Situation geht (Patry et al. 2006). Beispiel: Eine Lehrkraft möchte ihren Unterricht planen und überlegt, welche Lernform für ihr Vorhaben am besten ist. Sie findet in der Literatur sowohl Argumente, die für bzw. gegen die unterschiedlichen Lernformen Frontalunterricht (z. B. Gudjons 2007) und offener Unterricht (z. B. Oelkers 2012) sprechen. Sie steht vor dem Problem, sich für eine Theorie entscheiden zu müssen.

Info-Kasten 3

Praxis widerspiegelt und die Produkte der Poiesis zum Beispiel durch die Erstellung von Lehrmitteln beschrieben werden können (Bertschy 2015).

- Es stellt sich weiterhin die Frage, ob es nicht sogar zu einer Verschiebung von Theorie und Praxis gekommen ist. In diesem Sinne ist die Praxis zur Poiesis geworden. Wenn Studierende sich beispielsweise einen „praktischen Leitfaden“ wünschen, der ihr Handeln leitet, dann ist dieser weder allgemein gültig, noch ist das darauf basierende Handeln selbstbestimmt. Vielmehr wird eine Anleitung umgesetzt, eher dem Konzept der Poiesis entsprechend (Böhm 1995, S. 75).

Wie sich an diesen Ableitungen erkennen lässt, spielen die Überlegungen der Antike auch in der aktuellen Debatte um Theorie und Praxis in der Lehrerbildung eine Rolle. Trotzdem weichen sich von den heutigen Definitionen ab. Diesen soll sich in den folgenden Ausführungen genähert werden.

2.2 Annäherung an den Begriff Theorie

Als Minimalauffassung von Theorie kann gelten, dass diese ein System von (Lehr-)Sätzen darstellt (Herbart 1982, S. 126; Zima 2004, ix). Theorien versuchen meistens komplexe Phänomene zu erklären (Nakamura et al. 2006) und Regelmäßigkeiten sowie Zusammenhänge herauszuarbeiten (Nakamura et al. 2006). Der Begriff der Theorie steht in einem engen Zusammenhang mit anderen Begriffen wie Hypothesen, Gesetzen, Erklärungen (Lembeck 2011), Modellen und Konzepten (Messner 2007) (Info-Kasten 4).

Theorien können einerseits aus systematischen Erwägungen, andererseits aus empirisch-analytischen Grundlagen heraus generiert werden (Beckmann 1997; Cramer 2014), müssen jedoch wissenschaftlichen Ansprüchen genügen (Kron et al. 2014, S. 54). Dementsprechend werden bestimmte Bedingungen an Theorien gestellt. Sie sollen in sich widerspruchsfrei, innovativ und fruchtbar sein. Doch diese Kriterien gelten auch für nichttheoretische Texte wie „[...] politische Reden, Zeitungsberichte und sogar Kochbücher. Auch von ihnen erwarten wir – trotz schlechter Erfahrungen – Kohärenz und Information.“ (Zima 2004, x). Im Gegensatz zu den drei im Zitat genannten Textsorten folgt ein theoretischer

Exkurs: Unterschied von Theorie und Modell bzw. Konzept

Obwohl die Theorie in einen Zusammenhang mit anderen Begriffen gebracht werden kann (siehe diese Seite), weisen diese doch spezifische Unterschiede zur Theorie auf. Dies soll anhand der Begriffe „Modell“ und „Konzept“ dargelegt werden. Beide Begriffe können verschiedene Bedeutungen aufweisen. Deswegen werden sie hier ausschließlich in Bezug auf die Pädagogik betrachtet.

Ein *Modell* kann als Darstellung und Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge gelten. Modelle können in diesem Sinne zum einen als Vorläufer von Theorien zur Hypothesenbildung, zum anderen als Komplexitätsreduktion zur Vorbereitung auf das Handeln verstanden werden. *Konzepte* können als Handlungsentwürfe definiert werden. Als solche vereinen sie die gedankliche Klarheit von Begriffen mit Handlungsmöglichkeiten (Kron et al. 2014, 57f.).

Sowohl Modell als auch Konzept stehen so in einer engen Verbindung zur Theorie. Sie können jedoch nicht mit ihr gleichgesetzt werden. Im Verständnis von Kron et al. (2014, S. 56) sind sie eher als Zwischenschritt zwischen Theorie und Praxis anzusehen.

Info-Kasten 4

ches Aussagesystem wissenschaftlichen Kriterien, die unter anderem beschrieben werden durch Gehalt, Kritizierbarkeit und Allgemeingültigkeit. Letztere ist dabei nicht bei allen Theorien gegeben und hängt wesentlich von der wissenschaftlichen Disziplin ab (Patry 2014). Während beispielsweise in den Naturwissenschaften die Gravitationstheorie als allgemeingültig angesehen werden kann, ist eine Allgemeingültigkeit in den Sozialwissenschaften schwieriger zu beweisen, denn die Theorien können sich hier widersprechen (Info-Kasten 3). Theorien sind einem Prozess der ständigen Veränderung, Weiterentwicklung, Falsifizierung oder Ersetzung durch neue Theorien ausgesetzt und dürfen nicht als statisch angesehen werden (Nakamura et al. 2006; Oelkers 2001, 232ff.).

Es lassen sich hier deskriptive und präskriptive Theorien unterscheiden. Deskriptiven Theorien werden folgende vier Funktionen zugeordnet:

- Beschreibung („Wie ist etwas?“)
- Erklärung („Warum ist es so?)
- Prognose („Wie wird es sein?“)
- Handlungsprinzipien („Was kann ich tun, um Ziel X zu erreichen?“)

Präskriptive Theorien hingegen können als Normen beschrieben werden, die von Forschenden aufgestellt und anschließend begründet werden müssen (Patry 2014).

Es müssen in diesem Zusammenhang nomologische und technologische Theorien unterschieden werden. Während nomologische Theorien nicht zur Anwendung geeignet sind und dem „besseren Verständnis der Beschaffenheit gewisser Wirklichkeitsausschnitte“ (Patry et al. 2006, S. 20) dienen, sollen technologische Theorien „Handlungsprinzipien“ generieren und dabei helfen, Ziele zu erreichen (Patry et al. 2006).

Es gibt weiterhin Theorien, die den Erkenntnisgewinn ohne Bezug zur Praxis als Ziel haben, während andere Theorien sich auf die Praxis beziehen, versuchen diese zu beschreiben, zu verstehen und schließlich zu verbessern (Beckmann 1997). Die Theorie nimmt dabei eine „[...] distanzierte Beobachter-Perspektive ein, aus der sie Erscheinungsformen, Bedingungen und Wirkungen der Praxis untersucht.“ (Messner 2007, S. 369).

Weniger (1975) bietet eine Klassifizierung unterschiedlicher Theoriegrade an. Er unterscheidet zwischen Theorien ersten, zweiten und dritten Grades. Charakteristisch für Theorien ersten und zweiten Grades ist deren Nähe zur Praxis. Theorien ersten Grades sind Theorien der „unausdrücklichen Anschauungen“ und der „geistigen Haltung der Menschen“. Diese sind immer schon Bestandteil der „inneren Form“ der Menschen gewesen (Weniger 1975, S. 38). Eine Theorie zweiten Grades ist eine Theorie, die „auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt.“ (Weniger 1975, S. 39). Theorien zweiten Grades müssen

nicht zwingend bewusst verbalisierbar sein. Diese beiden Theorien nennt Weniger „Theorien des Praktikers“. Die Theorie dritten Grades schließlich ist die „Theorie des Theoretikers“, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen muss (Weniger 1975, S. 38ff.). Es wird damit zum einen die Person des Praktikers von der Person des Theoretikers unterschieden. Zum anderen wird impliziert, dass beide Personengruppen ihre eigene Art von Theorie mitbringen (Messmer 2011). Obwohl man in Frage stellen kann, ob sich Personengruppen so vereinfacht in „Praktiker_innen“ und „Theoretiker_innen“ unterteilen lassen (Nakamura et al. 2006), zeigt dieser Klassifizierungsversuch die Vielschichtigkeit der Verankerung und Art von Theorien. An diese soll im nächsten Abschnitt die Komplexität der Praxis anknüpfen.

2.3 Annäherung an den Begriff Praxis

Unter Rückbesinnung auf Aristoteles (2010) soll Praxis als selbstbestimmtes Handeln verstanden werden. Praktisches Handeln ist zielgerichtet, kann sich jedoch auf mehrere Ziele gleichzeitig beziehen (Patry 2000, 2014) (Info-Kasten 5).

Als Basis für die Praxis können verschiedene Grundlagen unterschieden werden. Es kann auf eigene und bewährt scheinende Erfahrungen und Gewohnheiten zurückgegriffen werden (Wildfeuer 2011). Ferner kann das Handeln auf Theorien basieren, die sich häufig in subjektiven Theorien⁵ summieren und manifestieren (Patry 2014), oder anhand von Normen entschieden werden (Wildfeuer 2011). Die Situation wird dabei von der handelnden Person analysiert und interpretiert, wobei auch mögliche (zukünftige) Auswirkungen mitgedacht werden können (Patry 2014).

Das Handeln ist dabei auf einen Einzelfall, also auf die konkrete Situation, ausgerichtet (Patry 2014). Diese Situation ist durch eine hohe Komplexität und Spezifik gekennzeichnet und deswegen einmalig und nicht wiederholbar. Als Gründe für diese Komplexität und Spezifik kann unter anderem angeführt werden, dass an eine durchgeführte Handlung meistens eine weitere Handlung anschließt und das unterrichtliche Handeln von Antinomien (Info-Kasten 5) gekennzeichnet sein kann. Außerdem steht das Handeln einer Person mit dem Handeln anderer Personen in einem Zusammenhang, was die Praxis nicht vorhersehbar und in einem gewissen

Definition „Vielzieligkeit“

Vielzieligkeit oder „Polytelie“ beschreibt in der Pädagogik, dass eine Lehrkraft in ihrem Unterricht verschiedene Ziele verfolgt, auf die sich ihr Handeln richtet (Dörner et al. 1983, 19f.; Patry 1999, 2014). Das bedeutet zum Beispiel, dass eine Lehrkraft ihren Schüler_innen gleichzeitig mathematisches Fachwissen, kooperatives Arbeiten und Lernstrategien näherbringen möchte. Dabei können sich ihre Ziele in sogenannten unaufhebbarer Antinomien (Helsper 2004) entgegenstehen: „In diesem Beruf muss man oft das eine tun ohne das andere zu lassen. So ist im pädagogischen Handeln beispielsweise Nähe ebenso wichtig wie Distanz“ (Combe und Kolbe 2004, S. 857).

Info-Kasten 5

⁵ Subjektive Theorien können hier im Sinne von Überzeugungen verstanden werden (Trautwein 2013). Siehe dazu Kapitel 0.

Sinne unberechenbar macht. Die Qualität der Praxis ist also nicht nur von der eigenen Person, sondern auch von dem Agieren und Reagieren anderer Personen abhängig (Wildfeuer 2011).

Insgesamt erscheint eine Annäherung an den Begriff der Praxis als eine Herausforderung:

“Praxis can be compared with being tired. We all know that it exists, but it cannot be marked out as set rules, procedures and outcomes, just as fatigue cannot be marked out as ‘small bodies in the bloodstream’. That makes communicating about praxis difficult [...]” (Ponte und Ax 2008, x)

Der Vergleich von Ponte und Ax (2008) zeigt, dass der Begriff der Praxis nur schwer definier- und greifbar ist. Dies erschwert auch die Kommunikation über eben diesen Begriff. Konkreter wird der Praxisbegriff, wenn man ihn in eine bestimmte Disziplin – wie die Pädagogik bzw. Lehrerbildung – einbettet.

2.4 Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

In diesem Abschnitt sollen die zuvor hergeleiteten Begriffe Theorie und Praxis direkt auf die Lehrerbildung bezogen werden. Bevor diese Auseinandersetzung stattfindet, sollen einige Vorbemerkungen zur Unterscheidung von Theorie und Praxis sowie der ihnen zukommenden Funktionen gemacht werden.

Theorie- und Praxisbestandteile in der Lehrerbildung als Kontinuum

Es kann mit Hedtke (2007) festgestellt werden, dass Theorie- und Praxisbegriffe und sowie Unterscheidungen von Theorie und Praxis soziale Konstrukte sind, die „[...] beobachterbedingt, pfadabhängig, und institutionenbezogen [...] sowie mit Interessen verbunden sind.“ (Hedtke 2007, S. 29). Es ist eine gedankliche Unterscheidung, die hier getroffen wird (Heid 1991). Eine Aufteilung der Studienanteile in Theorie und Praxis, wie sie im Folgenden vorgenommen werden soll, kann aufgrund der verschiedenen Abhängigkeiten nicht den Anspruch der Allgemeingültigkeit erfüllen.⁶ So muss bei der Aufteilung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium wohl eher von einem „Kontinuum“ (Oelkers 2000, S. 8) gesprochen werden, in welchem Theorie und Praxis nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind (Hedtke 2007). Zur besseren Illustration führt Hedtke (2007) dies folgendermaßen aus:

„Aus der Sicht der Hochschule wird das Studienseminar zur Praxis, während die Schulen es zur Nicht-Praxis oder Theorie rechnen [...]. Man hat es also mit einer Theorie-Praxis-Pyramide zu tun, bei der die eine „Praxis“ die andere „Praxis“ als Theorie bezeichnet [...]. Mit Blick auf die unterschiedlichen Rollen der Akteurinnen im Theorie-Praxis-Diskurs kann man den gängigen Vorwurf der

⁶ Eine weitere Begründung hierfür sind die verschiedenen Vorstellungen zu den Verhältnissen von Theorie und Praxis. Diese Problematik wird in Kapitel 4 ausführlich beschrieben.

Theorielastigkeit auch in Form einer Pyramide darstellen, bei der die Hochschullehrerin an der Spitze steht [...]" (Hedtke 2007, 56f.)

Je nach Perspektive werden Theorie und Praxis also unterschiedlich bewertet. In den folgenden Ausführungen soll trotzdem eine konkrete Unterteilung stattfinden, um einen besseren Überblick über mögliche Einteilungen von Theorie und Praxis in der Literatur zu bieten. Es soll verdeutlicht werden, welche Studienanteile gemeint sein können, wenn jemand von Praxis bzw. Theorie in der Lehrerbildung spricht. Denn dass eine Trennung in theoretische und praktische Ausbildungsinhalte in der Lehrerbildung faktisch vorgenommen wird, wird zum Beispiel durch die Aufteilung in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ deutlich. Lehramtsstudierende sollen bestimmte Inhalte in theoretischen, andere in praktischen Ausbildungsabschnitten erwerben (Kultusministerkonferenz 2004).

Bewertung der Merkmale von Theorie und Praxis

Nicht nur die Zuordnung von eher theoretischen und eher praktischen Elementen in der Lehrerbildung erfolgt je nach Person(engruppe) (siehe Zitat von Hedtke 2007 auf S. 14f. dieser Arbeit) unterschiedlich. Auch die in den Kapiteln 2.2 und 2.3 erläuterten spezifischen Merkmale können je nach Person anders bewertet werden.

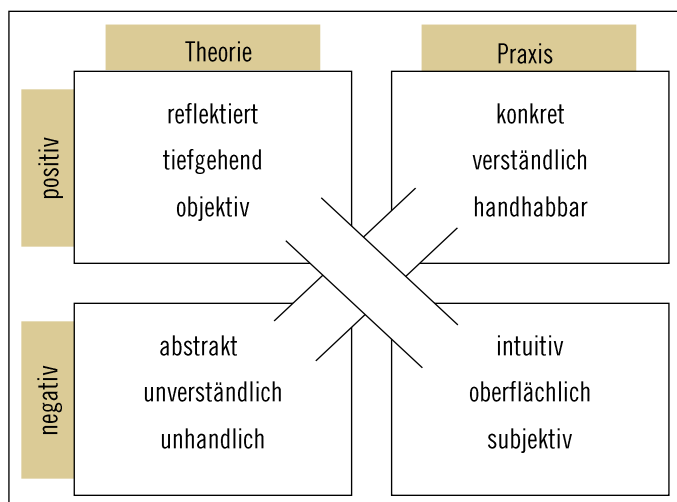


Abbildung 2 Theorie vs. Praxis & vice versa (Brandl 2012, S. 5)

Diese Merkmale können objektiv betrachtet, sie können aber ebenfalls subjektiv beurteilt werden. Während für eine Person gerade die Abstraktheit einer Theorie positiv ist, ordnet eine andere Person diese Abstraktheit eher als negative Eigenschaft von Theorie ein, da die abstrakte Theorie nicht auf eine bestimmte Situation übertragen werden kann. Brandl (2012) bietet eine zusammenfassende Übersicht über mögliche positive und negative Merkmale von Theorie und Praxis (Abbildung 2). Die positiven bzw.

negativen Aspekte von Theorie und Praxis können sich dabei gegenüberstehen. Während die Praxis eher als intuitiv (negativ) gilt, kann die Theorie als reflektiert (positiv) betrachtet werden.⁷

⁷ Diese Aufteilung von Brandl (2012) kann jedoch auch anders vorgenommen werden. So wird in der Diskussion um das implizite Wissen gerade das intuitive Handeln als positiv betont Neuweg (2015, 25f.).

Funktionen von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Sowohl der Theorie als auch der Praxis kommen in der Lehrerbildung spezifische Funktionen zu. Eine Auflistung dieser Funktionen ist jedoch schwierig, da sie abhängig sind von multiplen Aspekten wie beispielsweise dem Verständnis, dass eine Person von Theorie bzw. Praxis oder auch ihrer Beziehung zueinander hat. Teilweise wird nicht deutlich, welche Aufgaben Theorie oder Praxis überhaupt übernehmen sollen (Müller 2010, S. 64). Beispiele hierfür sind durch ein Vergleich der Aussagen von Müller (2010) und Neuweg (2011b) zu finden:

Müller beschäftigt sich in ihrer Arbeit mit Praxisphasen in der Lehrerbildung. Sie konstatiert, dass das Praxissemester aus der theoretischen Perspektive A der Selbstvergewisserung sowie einer kritischen Berufs- und Studienorientierung diene. Aus der Perspektive B habe es das Potenzial, unterschiedliche Wissensformen durch reflektierte Erfahrungen systematisch miteinander zu verbinden (Müller 2010, 68f.).

Neuweg diskutiert in seinem Artikel „Distanz und Einlassung“ die Aufgaben der Theorie aus eben diesen theoretischen Perspektiven. Seiner Meinung nach soll die Theorie im Sinne der Perspektive B als handlungsleitend gelten. Nach der These A hat sie die Aufgabe, tiefes Verstehen von Wissen und den Aufbau eines forschenden Habitus zu ermöglichen (Neuweg 2011b). Neuweg und Müller beschreiben damit beide nicht nur die Funktionen von Theorie und Praxis nach verschiedenen Theorien, sondern bewerten diese unterschiedlich. Obwohl sie beide dieselben Perspektiven heranziehen, favorisiert Müller (2010, S. 72) für Theorie und Praxis in der Lehrerbildung Perspektive A und Neuweg (2011b) Perspektive B.

Des Weiteren haben die verschiedenen Praxis- bzw. Theorieanteile der Lehrerbildung unterschiedliche Aufgaben. So haben Schulpraktika unter anderem eine andere Funktion als praktische Übungen in der Fachwissenschaft. Soweit möglich, werden die verschiedenen Funktionen von Theorie und Praxis deswegen zum einen bei der Auflistung möglicher Theorie- und Praxisanteile in der Lehrerbildung (Kapitel 2.4.1 und 2.4.2), zum anderen bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Relationen von Theorie und Praxis (Kapitel 4.2) mitgedacht.

2.4.1 Theorie in der Lehrerbildung

Neben der Schule ist die Universität der Ort, an dem Studierende zu Lehrkräften ausgebildet werden. Ein mögliches Verständnis von Theorie in der Lehrerbildung wird auf institutioneller Ebene beschrieben. So kann die Universität für Studierende insgesamt als Ort der Theorie gelten (Lampert 2010). Diese Beschreibung der Theorie ist nicht aufrechtzuerhalten, wenn man bedenkt, dass auch die Universität ihre „eigene Praxis“ hat, nämlich Forschung und Lehre (Hedtke 2003). Eine Ebene unter der Vorstellung, dass die Universität an sich ein Ort der Theorie darstellt, könnten die universitären Veranstaltungen als Theorie angesehen werden (Herfter und Nanz 2012; Hoppe-Graff et al. 2008). Innerhalb des Studiums können ferner dessen Gestaltung sowie Inhalte in allen

bzw. einzelnen universitären Veranstaltungen, Studiumsanforderungen und -tätigkeiten als theoretische Aspekte verstanden werden (Herfter und Nanz 2012).

Jegliche Vermittlung von Wissen könnte als Theorie angesehen werden (Berner 2011).⁸ Auf inhaltlicher Ebene können in der Lehrerbildung zwei größere Stränge unterschieden werden: die fachwissenschaftlichen Theorien (Theorien des studierten Unterrichtsfachs) und die berufswissenschaftlichen Theorien (Büscher 2004). Letztere sind in der Lehrerbildung unter anderem pädagogische⁹ und psychologische sowie fachdidaktische Theorien (Herfter und Nanz 2012). Als Lernquellen für diese Theorien können zum Beispiel Fachbücher und Fachzeitschriften gelten (Hoppe-Graff et al. 2008).

Wie unter 2.1 bereits angedeutet, kann die Pädagogik als praktische Wissenschaft verstanden werden. Sie ist einerseits die Theorie einer Praxis, andererseits die Theorie für eine Praxis (Herzog 2007; Wüst 2011). In einem „System der pädagogischen Theorie“ benennt Dubs (2008) neben theoriegeleiteten Fragestellungen von Wissenschaftler_innen als Erkenntnisquellen der pädagogischen Theorien gerade den Schulalltag der Lehrkräfte und Schüler_innen sowie allgemeine Erziehungsideen.

Der Nutzen der Theorie im Studium kann dabei in erster Linie durch Erkenntnis und (geistige) Selbstständigkeit der Studierenden beschrieben werden:

„Ein Studium, das nicht auf technische Abrichtung zielt, regt zum Selbstdenken an, macht nachdenklich, weckt Zweifel an eingefahrenen, scheinbar selbstverständlichen Auffassungen, löst Vorurteile auf, zerstört Illusionen, erweitert den Horizont [...]“ (Morkel 2000, S. 397)

Um diese Erweiterung des gedanklichen Spielraums zu erreichen, müssen Studierende verschiedene theoretische Komponenten kennenlernen und erfahren, auf welche unterschiedliche Arten sie mit diesen umgehen können: „*Educational theory* comprises concepts, frameworks, ideas, and principles that may be used to interpret, explain, or judge intentions, actions, and experiences in educational or education-related settings.“ (Eraut 1994, S. 70; Hervorhebung im Original). Der Theorie kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, Bildungs-, Hintergrunds-, Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen für die Studierenden bereitzustellen anstatt lediglich als Anleitung zum Handeln zu fungieren (Neuweg 2011b).

Problematisch scheint hier, dass es Studierenden häufig schwer zu fallen scheint, gelerntes Wissen auf komplexe Problemstellungen zu übertragen. Sie häufen dementsprechend träges Wissen (gelerntes Wissen, das nicht weiter genutzt werden kann) an (Gruber et al. 2000; Renkl 1996). Als Erklärungen dafür können verschiedene Umstände, wie zum Beispiel fehlendes Interesse am Thema und fehlende Einbindung in bestimmte Kon-

⁸ Auf das Verhältnis von Theorie und Wissen wird in Kapitel 4.1 näher eingegangen.

⁹ Die Begriffe Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft werden im Folgenden synonym verwendet.

texte und Situationen, gelten. Des Weiteren kann eine Kosten-Nutzen-Abwägung dazu führen, dass das neue Wissen nicht genutzt wird oder neues Wissen alten und bereits verfestigten Überzeugungen gegenübersteht und nicht in ein Überzeugungssystem integriert werden kann (Renkl 1996).¹⁰

2.4.2 Praxis und Praxisbezüge in der Lehrerbildung

Analog zu der Vorstellung, dass die Universität der Ort Theorie ist, existiert die Idee der Schule als Ort der Praxis (Lampert 2010).¹¹ Praxis könnte auch als der Beruf „Lehrkraft“ oder die Arbeit als Lehrkraft an sich verstanden werden (Herfter und Nanz 2012) oder „selbstredend“ (Messmer 2011, S. 16) als jedes pädagogische Handeln und Unterrichten. Das Besondere an der pädagogischen Praxis ist, dass ein unmittelbares und sofortiges Handeln erfolgen muss. Als Gegenbeispiel kann die Forschungspraxis dienen, in der lange Phasen des Nachdenkens möglich und sogar notwendig sind, um zu einem guten Ergebnis zu gelangen. Forscher_innen sind, im Gegensatz zur Lehrkraft, keinem unmittelbaren Handlungszwang ausgesetzt (Messmer 2011). Nach Oonk lässt sich Praxis in der Lehrerbildung am ehesten als eine „professional situation“ beschreiben: „It is a (learning) environment – with materials, tools and actors – in which a profession is practiced.“ (Oonk 2009, S. 20). Diese Lernumgebung ist jedoch nicht einfach zu bestimmen, da an Lehrkräfte vielfältige Anforderungen gestellt werden. Des Weiteren tragen unterschiedliche Formen der Praxis zu einem Lernprozess bei: „Many agents, structures and processes are involved in learning processes that may result in a certain educational practice.“ (Mattsson et al. 2011, S. 3). Es lassen sich in diesem Zitat unterschiedliche Verantwortungsbereiche erkennen, die das praktische Lernen der Lehramtsstudierenden beeinflussen und in einer bestimmten Form der Berufsausübung münden.

Insgesamt kann zwischen einer individuellen und einer sozio-kulturellen Ebene der Praxis in der Lehrbildung unterschieden werden. Auf der individuellen Ebene kann Praxis als Können gelten, während sie auf einer sozio-kulturellen Ebene die „soziale Realität der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit“ (Messner 2007, S. 369) beschreibt. Letztere kann unter anderem Methoden, Themen, institutionelle Rahmenbedingungen und Bewertungskriterien einschließen und ist zum Beispiel von politischen und kulturellen Rahmenbedingungen und Traditionen abhängig (Messner 2007) sowie an moralischen Zielen orientiert (Kemmis und Smith 2008). Während die individuelle Praxis also durch die persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben wird, wirkt die sozio-kulturelle Praxis „von außen“ auf das Handeln einer Person ein.

¹⁰ Siehe zu Überzeugungen Kapitel 6.

¹¹ Auch diese Vorstellung könnte eine Frage der Perspektive sein (siehe Kapitel 2.4). Es wäre spannend, Schüler_innen zu befragen, was sie über die Idee der Schule als Ort der Praxis denken.

Ein Begriff, der in einem engen Zusammenhang zur Praxis steht, ist der *Praxisbezug*. Obwohl der Begriff ziemlich unscharf und nicht klar definierbar ist, scheint es in der Lehrerbildung ein „unstillbares Verlangen“ (Hedtke 2003, S. 1) nach ihm zu geben. Er ist hier als eine Art Norm „[...] auf merkwürdige Weise *unstrittig*.“ (Oelkers 2000, S. 3; Hervorhebung im Original). Nach Oelkers (2000) ist der Praxisbezug eine „[...] riskante Größe, die leicht behauptet, aber nur schwer unter Beweis gestellt werden kann“ (Oelkers 2000, S. 2). Ohne diesen Beweis für einen Praxisbezug, ist er aber auch nicht nachweispflichtig (Oelkers 2000). Auch der Unterschied zur Praxis im Lehramtsstudium ist nur schwer festzustellen. Es lassen sich jedoch verschiedene Merkmale von Praxisbezug ausmachen.

Nach Hedtke (2007) kann der Praxisbezug in der Lehrerbildung verengt werden von einem allgemeinem Praxisbezug über Berufspraxisbezug, Bildungsberufspraxisbezug, Lehrerberufspraxisbezug und Schulpraxisbezug bis

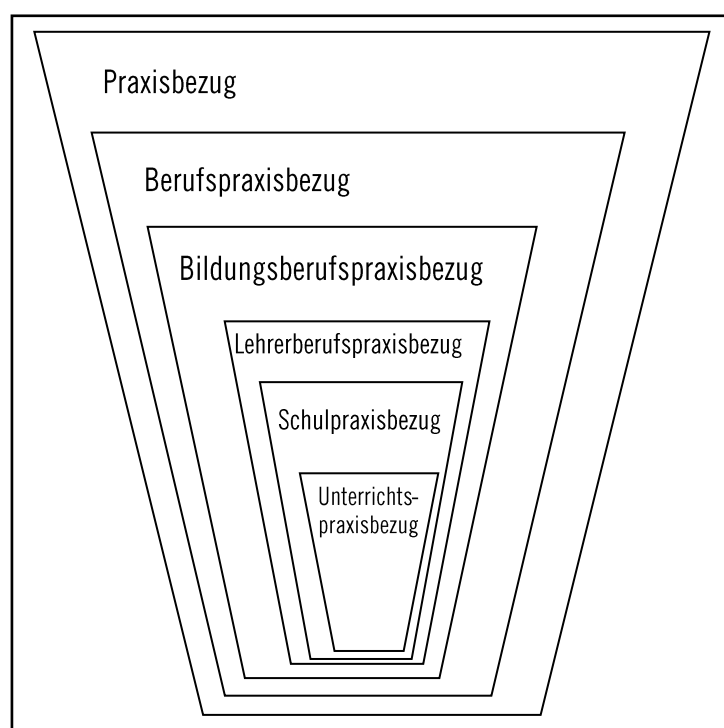


Abbildung 3 Verengung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung (Hedtke 2007, S. 62)

hin zum Unterrichtspraxisbezug (Abbildung 3). Während der Praxisbezug im weiten Sinne sich also auf jegliche Art der Praxis beziehen kann, gilt gemäß eines engen Verständnisses von Praxisbezug lediglich das Unterrichtsgeschehen als praktisch.

Es sind drei mögliche Dimensionen von Praxisbezug unterscheidbar: (1) der Praxisbezug innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen, in denen ein Bezug zu Praxis unter anderem durch Beispiele aus der Praxis hergestellt wird, (2) Lehrveranstaltungen, deren Inhalte konkret auf die Praxis vorbereiten sowie (3) die Möglichkeit, außeruniversitäre Erfahrungen im Berufsfeld zu machen (Hessler und Oechsle 2012).

Weiterhin kann man zwischen objektivierenden und subjektiven Praxisbezügen differenzieren (Hedtke 2003). Letztere werden laut Hedtke (2003) in der Lehrerbildung jedoch häufig ignoriert und privatisiert. Subjektive Perspektiven auf Praxis beinhalten *pragmatische Aspekte* (Praxis als konkrete Tätigkeit, auf die man sich vorbereitet), *affirmative Aspekte* (als das wahrgenommene Geschehen), *zukunftsorientierte Aspekte* (als die Tätigkeit, die Lehrkräfte später in ihrem Beruf ausüben), *deutende Aspekte* (Praxis als Geschehen, welches aus ver-

schiedenen Perspektiven beobachtet und interpretiert werden kann) und *genetische Aspekte* (sich entwickelndes Schulgeschehen) (Hedtke 2003).

Objektivierende Praxisbezüge sind Realisierungsformen von Praxis und Praxisbezügen, die in der Lehrerbildung in unterschiedlichen Formen auftreten und sowohl in der Institution Schule als auch in der Institution Universität (oder in Mischformen)¹² vorkommen können:

Objektivierende Praxisbezüge in der Schule

In der Schule können Bezüge zur Praxis für Lehramtsstudierende durch folgende Realisierungsformen hergestellt werden:

- Referendariat (Herfter und Nanz 2012)
- Verschiedene Formen des Praktikums (für eine ausführliche Auflistung siehe zum Beispiel Topsch (2004) oder Ziemer (2009))
- Unterrichten (eigene und begleitete Lehrübungen) (Dubs 2008; Hedtke 2003)
- Hospitationen (Dubs 2008; Hedtke 2003; Schubarth und Speck 2014)
- Empirische Unterrichtsforschung (Hedtke 2003)
- Interviews und Dialoge mit Lehrkräften und Schüler_innen (Hedtke 2003)
- Planung, Deutung und Analyse von Unterricht (Topsch 2004)
- Jeglicher Umgang mit Schüler_innen (Herfter und Nanz 2012)

Die Funktionen von Praxis und Praxisbezügen im Kontext von Schule fasst Topsch (2004) zusammen als

- Orientierung im Berufsfeld: Perspektivwechsel von der Rolle der Schüler_in zur Lehrkraft durch Beobachtungen, Erkundungen und Hospitationen, erste Erfahrungen und Erprobungen im eigenen Unterrichten (lilafarbene Kästen in Abbildung 4). In diesem Bereich lassen sich weiterhin praktische außerschulische Erfahrungen sowie Unterrichtsforschungen ansiedeln.
- Kompetenzerweiterung durch Praxis: Erweiterung der Kompetenzen in allgemein- und fachdidaktischen, fachlichen und sozialen Bereichen (gelbe Kästen in Abbildung 4).
- Aufzeigen der Berufsperspektiven: Den Studierenden soll durch die praktischen Erfahrungen aufgezeigt werden, welche weiteren Aspekte des Unterrichtens (jenseits des inhaltlichen Fachlernens) zukünftig auf sie zukommen können (z. B. erzieherische und motivierende Aufgaben sowie der Umgang mit sich wandelnden Lehr- und Lernprozessen).

¹² Wie zum Beispiel bei Praktika: Die Vor- und Nachbereitung findet durch Dozierende der Universität statt, während die Studierenden ihre Praktikumszeit in der Schule verbringen.

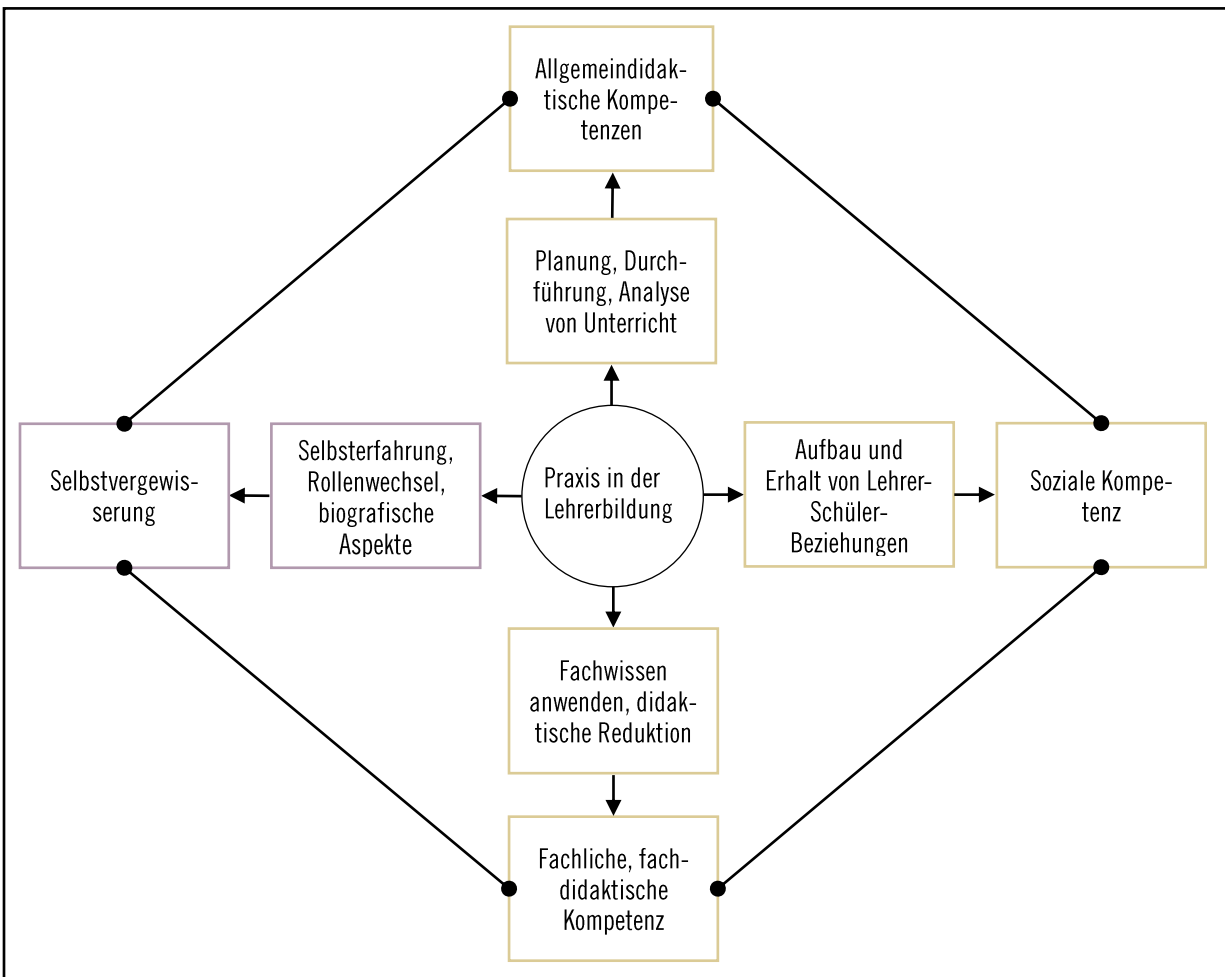


Abbildung 4 Strukturskizze zur Funktion der Praxis in der Lehrerbildung (nach Topsch 2004, S. 480)

Arnold et al. (2014a) unterscheiden ähnliche Funktionen von Praxis und Praxisbezügen in der Lehrerbildung, nämlich die zwei Bereiche schulpädagogische Aufgaben (Erkundung der Institution Schule sowie der Aufgaben von Lehrkräften) und Aufgaben aus der Didaktik und der Lehr-Lernforschung (wie z. B. Unterrichtsplanung). Trotz dieser Funktionen fordert Hascher (2011) in ihrem Artikel mit dem programmatischen Titel „Vom ‚Mythos Praktikum‘ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten“ eine verbesserte Praxis. Sie spricht sich für eine Theorieentwicklung zum Lernen im Praktikum und Kriterien für ein erfolgreiches Praktikum aus (Hascher 2011). Sowohl diese konzeptionelle Gestaltung als auch die empirische Forschung zur Wirkung und den Effekten der Schulpraxis in der Lehrerbildung hat insbesondere in den letzten Jahren und mit Einführung der Praxissemester im Lehramtsstudium zugenommen. So liegen nun vermehrt Ergebnisse zu den Lerngelegenheiten und Problemen der Schulpraxis in der Lehrerbildung vor (verschiedene Beiträge in Arnold et al. 2014b; Gröschner et al. 2013; Hascher 2006, 2012a, 2012b; verschiedene Beiträge in Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung 2015, verschiedene Beiträge in; Müller 2010). Es wurde beispielsweise festgestellt, dass

die Länge der Praktika nicht ausschlaggebend für das Lernen der Studierenden ist (Müller 2010, S. 286) und Studierende durch die Schulpraxis ihre Eignung für den Lehrerberuf bestätigen möchten bzw. lernen wollen zu unterrichten (Hascher 2012a). Es zeigt sich, dass Studierende schulische Praxis zur Selbstvergewisserung (zum Beispiel Ausprobieren, Überprüfung des Berufswunsches), als Handlungserfahrungen (zum Beispiel Umgang mit Schüler_innen, Atmosphäre) und zur Unterrichtsreflexion sowie Verknüpfung von Theorie und Praxis nutzen möchten (Liebsch 2010). Problematisch scheint, dass Studierende die Handlungen ihrer Mentor_innen teilweise unkritisch übernehmen und die Lehrerbildung lediglich als Berufsvorbereitung ansehen (Arnold et al. 2014a).

Objektivierende Praxis und Praxisbezüge in der Universität

In der Universität können Bezüge zu Praxis für Lehramtsstudierende durch folgende Realisierungsformen hergestellt werden:

- Simulationen (zum Beispiel das Nachspielen einer Unterrichtseinheit im Seminar) und Rollenspiele (Dubs 2008; Hedtke 2003; Herfter und Nanz 2012; Schubarth und Speck 2014)
- Fallstudien (Hedtke 2003)
- Fallbeispiele in Lehrveranstaltungen (Dubs 2008; Hessler und Oechsle 2012; Multrus 2009, 2012)
- Diskussionen über Texte und Daten (Hedtke 2003)
- Selbsttätigkeiten und eigenständiges Lernen der Studierenden im Studium, auch Zusammenarbeit von Studierenden (zum Beispiel in Gruppenarbeiten) (Herfter und Nanz 2012)
- Ausbildung von wissenschaftlichen Denkweisen im Studium (Herfter und Nanz 2012)
- Schulrelevante Inhalte (zum Beispiel könnte das Lernen von Methoden als Praxisbezug gelten) (Herfter und Nanz 2012)
- Texte, Statistiken oder Filme über die Praxis (Schubarth und Speck 2014)
- Übungen in den fachwissenschaftlichen Ausbildungsteilen (Herfter und Nanz 2012)
- Lehre von Praxisvertreter_innen (Schubarth und Speck 2014)

Als Funktion dieser Praxis und Praxisbezüge innerhalb des universitären Kontexts kann insbesondere die Vorbeugung des Aufbaus von tragem Wissens gelten. So werden Inhalte situiert in einen Kontext eingebunden und Interesse für die jeweilige Thematik kann bei den Studierenden geweckt werden (Renkl 1996).

Die Realisierungsformen der Praxisbezüge weisen mithin erhebliche Unterschiede auf. Innerhalb dieser Realisierungsformen variieren sowohl Merkmale als auch Qualität. So erleben Studierende Unterschiede in Bezug auf Dauer, Settings, Kontinuität, Häufigkeit, Betreuung der Dozierenden und Lehrkräfte sowie Einbindung in das Studium (Gröschner et al. 2015; Zeichner und Bier 2012, 2014).

Problematisch erscheint im Zusammenhang mit Praxisbezügen in der Lehrerbildung, dass diese zwischen „Erlösungsmythos und Leerformel“ (Hedtke 2003, S. 7) rangieren. Obwohl gerade im Bereich der Praktika bereits Forschungsergebnisse vorliegen, gibt es zu vielen der anderen Praxisbezüge keine Ergebnisse zu ihren langfristigen Wirkungen (Oelkers 2000). Hascher (2006) stellte in einer Studie weiterhin fest, dass ehemalige Lehramtsstudierende ihre Praxisphasen im Nachhinein kritischer beurteilen und Studierendenbefragungen zur Wirkung der Praxisphasen relativierter interpretiert werden müssen. Es stellt sich weiterhin die Frage, ob die im Studium gezeigte Praxis tatsächlich den Alltag einer Lehrkraft darstellt oder Praxis ein idealisiertes Modell der Realität ist. Gerade aufgrund der hohen Komplexität und Ereignisdichte im Berufsfeld Schule können nicht alle alltäglichen Anforderungen von Lehrkräften gezeigt werden (Hedtke 2003; Oelkers 2000).

2.5 Zwischenfazit: Definitionen von Theorie und Praxis

Das erste Kapitel des theoretischen Hintergrunds bot einen Überblick über die Konzepte Theorie und Praxis unter der Perspektive von Pädagogik und Lehrerbildung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Theorie eher durch eine Art allgemeingültiges und wissenschaftlich begründetes Wissen, Praxis eher durch ein zielgerichtetes und situatives Handeln beschrieben werden kann. Um die beiden Konzepte möglichst genau beschreiben zu können, spielen jedoch auch weitere Merkmale eine Rolle. Diese Merkmale können subjektiv unterschiedlich bewertet werden. In Bezug auf die Lehrerbildung lassen sich verschiedene Elemente des Studiums auf einem Kontinuum eher der Theorie oder eher der Praxis zuordnen. Den praktischen und theoretischen Studienanteilen kommen dabei besondere Funktionen zu, die das Lernen der Studierenden ermöglichen sollen.

Ein Aspekt von Theorie und Praxis wurde in diesem Kapitel noch nicht ausreichend angesprochen: die Reflexion. Eine Zuordnung zur Theorie bzw. zur Praxis scheint bei der Reflexion noch weniger möglich als bei den vorgestellten theoretischen und praktischen Studienanteilen. Als eine Art von „Vermittlerin“ zwischen Theorie und Praxis wird auf die Reflexion jedoch in Kapitel 4 näher eingegangen.

Im Zusammenhang mit der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit spielen viele der in Kapitel 2 erläuterten Punkte eine wichtige Rolle. Sie können dabei helfen, die Theorie- und Praxiskonzepte der Lehramtsstudierenden besser nachzuvollziehen und zu erkennen, ob alle Studierende ähnliche Vorstellungen von den Konzepten mitbringen (z. B.: Verstehen die Studierenden die Praxis heute eher als Poiesis? Erkennen sie die spezifischen Merkmale von Theorie und Praxis?). Ferner unterstützt dieses Kapitel dabei, die möglichen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis besser zu verstehen (z. B.: Welche Studienanteile halten die Studierenden eher für theoretisch bzw. eher für praktisch? Welche Funktionen und Probleme sehen sie im Zusammenhang mit den theoretischen und praktischen Anteilen ihrer Ausbildung?). Die Annäherung an die Begriffe

Theorie und Praxis kann demnach behilflich sein bei der Identifizierung von richtigen, fehlerhaften oder unvollständigen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis.

Mit diesem Kapitel wurde ein Verständnis für die Begriffe Theorie und Praxis geschaffen und ihre Verwendung für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ermöglicht. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass Theorie und Praxis spezifische Funktionen für das Lernen der Lehramtsstudierenden übernehmen. Im nachfolgenden Kapitel wird begründet, weshalb die Studierenden sowohl Theorie als auch Praxis benötigen.

3. Professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften durch Theorie und Praxis

Als „Kerngeschäft“ (Tenorth 2006, S. 585) oder „Kernaufgabe“ (Blömeke 2002, S. 42) von Lehrkräften kann das Unterrichten gelten. Hierfür benötigen sie verschiedenste Fähigkeiten:

„Eigentlich ist ein guter Lehrer recht einfach zu beschreiben: Er ist pünktlich und zuverlässig im Dienst, er ist freundlich gegenüber Schülern, Kollegen, Eltern, und Vorgesetzten, er ist fleißig, engagiert, belastbar, und er hat die Beläge seiner Schule, seiner Klasse und einzelner Schüler im Auge. Seine Fachkompetenz in seinen Unterrichtsfächern ist genauso hoch entwickelt wie seine didaktisch-methodischen sowie pädagogisch-erzieherischen Fähigkeiten. Sein Unterricht ist angemessen anspruchsvoll; die Lernfortschritte seiner Schüler sind beachtlich [...]“ (Terhart 2009, S. 71)

Ewald Terhart zeigt in diesem Zitat – trotz des ironischen Untertons – die Vielfalt der Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden. Dabei ist die Liste der Fähigkeiten von Lehrkräften noch nicht einmal zu Ende – es kommen zahlreiche weitere und teilweise widersprüchliche Fähigkeiten hinzu (Helsper 2016; Schratz und Schrittmesser 2011). Angehende Lehrkräfte müssen diese erst erwerben, denn: „[...] to think you can walk into a classroom of 32 kids [...] and teach them. That’s wrong and insulting to teachers.“ (Brandt 1986, S. 5: David C. Berliner im Interview mit Brandt). Hier setzt der Gedanke der professionellen Entwicklung von Lehrkräften an.

Um ihren Beruf ausüben zu können, müssen Lehramtsstudierende den „sachgerechten Vollzug“ (Huppert und Abs 2013, S. 65) ihrer beruflichen Tätigkeit lernen. Sie müssen sich also professionell entwickeln:

„[...] schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflicher Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechenden Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt.“ (Terhart 2011, S. 215)

Die Professionalität von Lehrkräften kann auf verschiedene Weise betrachtet werden. In Deutschland dominieren derzeit drei Ansätze die Debatte über die Bestimmung dieses Begriffs (Terhart 2011): der *strukturtheoretische Ansatz*, bei dem die Anforderungen an Lehrkräfte durch in sich widersprüchliche Aufgaben gekennzeichnet sind (z. B. Helsper 2011), der *kompetenztheoretische Ansatz*, bei dem für die Bewältigung von Aufgaben Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert werden (z. B. Baumert und Kunter 2006) und der *berufsbiografische Ansatz*, bei dem der Zusammenhang zwischen privater und beruflicher Biografie betont wird (z. B. Hericks und Stelmaszyk 2010). Diese drei Ansätze weisen in bestimmten Bereichen Ähnlichkeiten auf, in anderen stehen sie sich jedoch direkt gegenüber oder berühren sich nicht (Terhart 2011).

In den folgenden Ausführungen sollen diese verschiedenen Ansätze nicht verglichen oder bewertet werden. Stattdessen soll mit Hilfe des kompetenztheoretischen Ansatzes die Notwendigkeit sowohl von Theorie als auch von Praxis in der Lehrerbildung dargestellt werden. Aus zwei Gründen eignet sich insbesondere dieser dazu: Zum einen ist die Verbindung von Theorie und Praxis bei diesem Ansatz bereits immanent. Zum anderen lässt sich die Wichtigkeit von Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte aus diesem Ansatz ableiten.

Zunächst wird das Expertentum von Lehrkräften thematisiert, welches die Grundlage für den kompetenztheoretischen Ansatz von Baumert und Kunter bietet. Anschließend werden die professionellen Handlungskompetenzen vorgestellt, die dann explizit in einen Bezug zu Theorie und Praxis gesetzt werden.

3.1 Lehrkräfte als Expert_innen

In der Forschung zur Lehrerbildung gilt der Expertenansatz derzeit als zentral (Krauss 2011). Historisch betrachtet schließt er an eine Reihe von Forschungsrichtungen (Persönlichkeits-, Prozess-Produkt- sowie Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma, Abbildung 5) an, die die Forschung bis heute mitprägen (Besser 2014, S. 11). Sie versuchen das Handeln von Lehrkräften zu erklären sowie die Wirkung des Lehrerhandelns zu messen. Obwohl diese Forschungsrichtungen die Forschung zum Lehrerberuf mehr oder minder vorangetrieben haben, scheinen ihre Ergebnisse das Lernen und das Handeln der Lehrkräfte nicht ausreichend zu erklären (Krauss 2011). Seit den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts tritt deswegen das Expertenparadigma in den Vordergrund (Abbildung 5). Es nimmt die Person „Lehrkraft“ ganzheitlich in den Blick und fokussiert das kontextabhängige Wissen und Können der Lehrkräfte (Bromme 1992, S. 30).

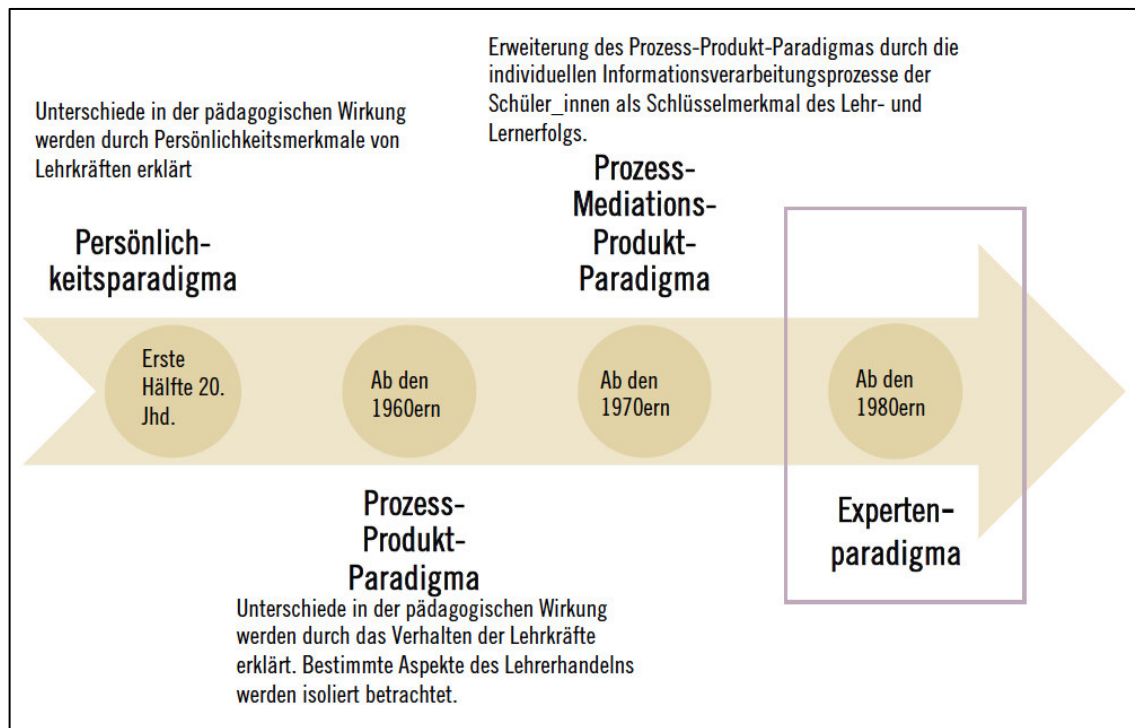


Abbildung 5 Paradigmen der Forschung über Lehrkräfte (nach Bromme 1992, 3ff.; nach Krauss 2011)

Der Expertisebegriff wird nicht einheitlich gebraucht (für eine ausführliche Darstellung der Unterschiede siehe Besser (2014)). In Deutschland scheint sich das Verständnis von Bromme (1992) durchgesetzt zu haben. Er definiert Experten als „Personen [...], die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgaben erfolgreich lösen.“ (Bromme 1992, S. 8). Experten sind in diesem Sinne keine „Spitzenköpfe“ (Bromme 2008, S. 159), sondern Fachleute ihres spezifischen Gebiets.¹³

Geht man davon aus, dass der Lehrerberuf eine Profession ist (Baumert et al. 2011), dann ist die besondere Expertise von Lehrkräften das professionelle, also das berufsbezogene Wissen und Können (Bromme 1992, 2008). Expertenwissen kann als Wissen beschrieben werden, „[...] das für die Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich ist und das mehr oder weniger kanonisiert vermittelt wird. Um dies deutlich zu machen, wird hier von professionellem Wissen gesprochen.“ (Bromme 1992, S. 38).

Einen Ausgangspunkt für die Klassifizierung dieses professionellen Wissens von Lehrkräften bietet Shulmann (1986, 1987). In seiner Taxonomie unterteilt er professionelles Wissen in folgende Kategorien:

¹³ Diesem Verständnis von Expertise in der Lehrerbildung steht der Begriff des „expert teachers“ (z. B. Brandt 1986; Berliner 2001) in der englischsprachigen Literatur entgegen. Der „expert teacher“ bezeichnet hier in etwa die Besten einer Profession (klassischerweise kann hier der Vergleich von Experten mit Berufsanfängern gezogen werden).

- „- content knowledge;
 - general pedagogical knowledge [...];
 - curriculum knowledge [...];
 - pedagogical content knowledge [...];
 - knowledge of learners and their characteristics;
 - knowledge of educational contexts, ranging from workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
 - knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.”
- (Shulmann 1987, S. 8)

Um ihren Beruf professionell ausüben zu können, dürfen Lehrkräfte diese Wissensbereiche nicht nur im Sinne von reproduzierbaren Informationen verfügen. Shulmann (1986) schlägt aus diesem Grund die drei Wissensformen propositionales, fallbezogenes und strategisches Wissen vor.

Propositionales Wissen

Ein großer Teil des Wissens, das Lehramtsstudierende in ihrer Ausbildung erwerben, liegt in Form von propositionalen Aussagen (*knowing that*) vor.¹⁴ Diese können zur Komplexitätsreduktion in einzelne Teile untergliedert und zum besseren Verständnis in größere theoretische Rahmen eingebettet werden (Shulmann 1986). Shulman (1986) definiert drei Typen propositionalen Wissens:

1. Prinzipien (wissenschaftliche Ergebnisse aus empirischen Studien bzw. philosophische Betrachtungen)
2. Maxime (aus praktischen Erfahrungen abgeleitetes Wissen)
3. Normen (normative Werte wie zum Beispiel Gerechtigkeit und Gleichheit)

Problematisch ist, dass dieses Wissen oft schwer abgerufen werden kann, da es de-kontextualisiert und ohne den Einbezug von Details oder Gefühlen gelernt wird (Shulmann 1986).

Fallbezogenes Wissen

Hier setzt das fallbezogene Wissen an. Fälle können definiert werden als theoriebasierte, spezifische und gut dokumentierte Berichte über Ereignisse und interpretative Auseinandersetzungen mit Ereignissen, die in einen bestimmten Kontext eingebettet sind. Um einen Fall in einen Kontext mit Theorien bzw. anderen Fällen zu setzen zu können, ist theoretisches Vorwissen nötig. Fälle können dementsprechend zwar für praktische Situationen

¹⁴ Das propositionale Wissen entspricht dem von Ryle (1949, 25ff.) vorgeschlagenen “knowing that“ (S. 25ff.). Er unterscheidet es vom sogenannten „knowing how“. „Knowing that“ kann als explizites Regelwissen verstanden werden, „knowing how“ hingegen als Handeln, bei dem kein explizites Wissen vorhanden sein muss bzw. als „Können“.

exemplarisch sein, im Mittelpunkt stehen jedoch theoretische Annahmen. Analog zu den Typen des propositionalen Wissens unterscheidet Shulmann (1986) die Falltypen Prototypen (Vermittlung von theoretischen Prinzipien), Präzedenzfälle (Vermittlung der praktischen Maxime) und Parabeln (Vermittlung von Normen) (Shulmann 1986).

Strategisches Wissen

Das strategische Wissen einer Lehrkraft führt die beiden oben beschriebenen Wissensformen zusammen. Hier muss die Lehrkraft entscheiden, wie sie sich in bestimmten Situationen verhält, wenn sich zum Beispiel bestimmte Prinzipien widersprechen oder oben beschriebene Fälle in einer bestimmten Situation nicht geeignet scheinen. Professionelle Lehrkräfte benötigen dafür Selbstreflexionskompetenz, Flexibilität und die Fähigkeit, über ihr Tun mit anderen Personen zu sprechen (Shulmann 1986).

Diese drei Wissensbereiche sprechen unterschiedliche Arten von Wissen an und ein Zusammenhang mit der Vorstellung von Theorie und Praxis der Antike ist zu erkennen. So soll nicht nur epistemisches (oder propositionales) Wissen gelernt werden, sondern dieses auch in einen Kontext oder eine spezifische Situation (phronesis) gesetzt und von den Lehrkräften flexibel genutzt werden. Shulmans Vorschläge vereinen also die unterschiedlichen Merkmale von Theorie und Praxis in Wissensbereichen.

3.2 Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften

Basierend auf diesen Überlegungen von Shulman entwickelten Baumert und Kunter (2006) ein Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften (Abbildung 6). Sie reichern darin das Professionswissen von Lehrkräften, welches für sie aus den Facetten pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen besteht, durch weitere Aspekte an. Sie beziehen sich dabei auf die Literatur zu professionellen Kompetenzen und gehen mit ihrem Kompetenzansatz über rein kognitive Merkmale bei der professionellen Entwicklung von Lehrkräften hinaus (Baumert und Kunter 2011). In Anlehnung an Weinert werden Kompetenzen folgendermaßen verstanden:

„The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines, and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfill the demands of a particular professional position, or a social role, or a personal project.“ (Weinert 2001, S. 51)

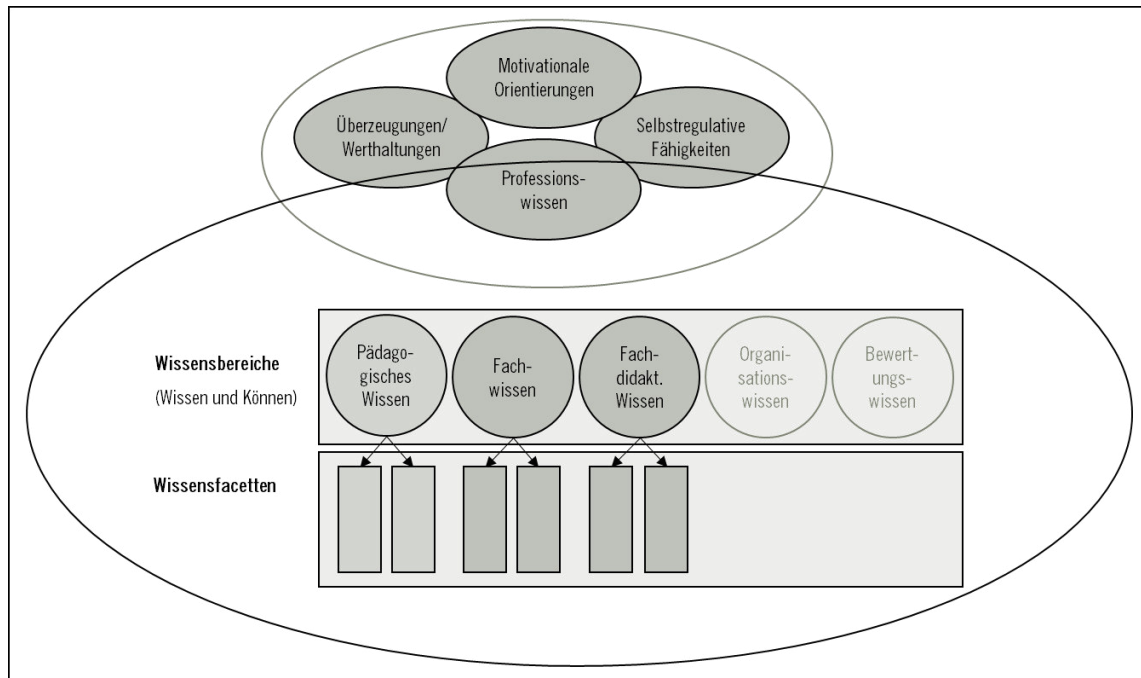


Abbildung 6 Modell professioneller Handlungskompetenzen (Baumert und Kunter 2006, S. 482)

Kompetenzen sind dann erlernbar und „[...] die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ (Baumert und Kunter 2011, S. 31).

Das Modell professioneller Handlungskompetenzen (Abbildung 6) umfasst neben dem bereits definierten Professionswissen, welches auch als Wissen und Können von Lehrkräften beschrieben wird (Baumert und Kunter 2011),

- „ - professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele,
- motivationale Orientierungen sowie
- metakognitive Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation.“ (Baumert und Kunter 2006, S. 481).

Motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten können als zentral angesehen werden für die „psychologische Funktionsfähigkeit“ (Baumert und Kunter 2011, S. 42) von handelnden Personen (Baumert und Kunter 2011). Auf die Überzeugungen von Lehrkräften wird in Kapitel 6 näher eingegangen.

Dieses Modell professioneller Handlungskompetenzen kann als Grundlage für empirische Studien im Zusammenhang mit dem individuellen Wissen und Können von Lehrkräften genutzt werden. Es bietet die Möglichkeit „sich den theoretisch postulierten Voraussetzungen auch empirisch zu nähern und ihre Bedeutung für erfolgreiches professionelles Lehrerhandeln zu analysieren.“ (Baumert und Kunter 2006, S. 505). Mittlerweile schreitet

die Forschung in den verschiedenen Bereichen des Professionswissens ständig fort.¹⁵ Hier setzt die vorliegende Studie an. Sie soll anhand der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis einen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte leisten.

3.3 Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zum Aufbau professioneller Handlungskompetenzen

Bei der Professionalisierung von Lehrkräften sollen Wissen und Können so zusammenspielen, dass angehende Lehrkräfte Expertise in ihrem Fachgebiet erlangen können (Bromme 1992). Trennt man diese Begriffe voneinander, dann kann – wie in Kapitel 2 gezeigt –, die Theorie eher als Wissen und die Praxis eher als Können beschrieben werden.¹⁶ In Bezug auf die Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften lässt sich feststellen, dass sowohl Wissen als auch Können notwendig sind für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften:

„Es besteht weitestgehend Übereinstimmung darüber, dass *Wissen und Können* – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften darstellen“ (Baumert und Kunter 2006, S. 481, Hervorhebung im Original)

Nach Shulmann (1987) können sowohl theoretische als auch praktische Aspekte als Quellen des professionellen Lehrerwissens gelten. Für ihn machen Professionen unter anderem folgende Attribute aus:

- „ - *understanding* of a scholarly or theoretical kind;
- a domain of skilled performance or *practice*;
- the exercise of *judgement* under conditions of unavoidable uncertainty;
- the need for *learning from experience* as theory and practice interact; and
- a professional *community* to monitor quality and aggregate knowledge.“ (Shulmann 1998, S. 516, Hervorhebungen im Original)

So benötigen Lehrkräfte sowohl Theorie und Praxis als auch eine Verbindung beider (hier durch Erfahrungen beschrieben). In seinem Artikel „Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille“ postuliert Messner (2007), dass für eine professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden eine möglichst differenzierte und gut vernetzte Theorie mit vielfältiger Praxis einhergehen muss (Abbildung 7).

¹⁵ Zum Beispiel Besser (2014) in der Mathematikdidaktik oder Lange et al. (2012) in der Sachunterrichtsdidaktik; verschiedene Beiträge zum pädagogischen Wissen in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2015) und verschiedene Beiträge im Rahmen der COACTIV-Studie bei Kunter et al. (2011); zu den weiteren Bereichen professioneller Handlungskompetenzen zum Beispiel Kunter und Pohlmann (2015), Hammer et al. (2016) zu Überzeugungen von Lehrkräften in der Deutschdidaktik, Oberle et al. (2016) zu motivationalen Orientierungen von Politiklehrkräften oder Meier (2015) zu selbstregulativen Fähigkeiten.

¹⁶ Diese Aufteilung wird außerdem von Neuweg (2004a) vorgenommen.

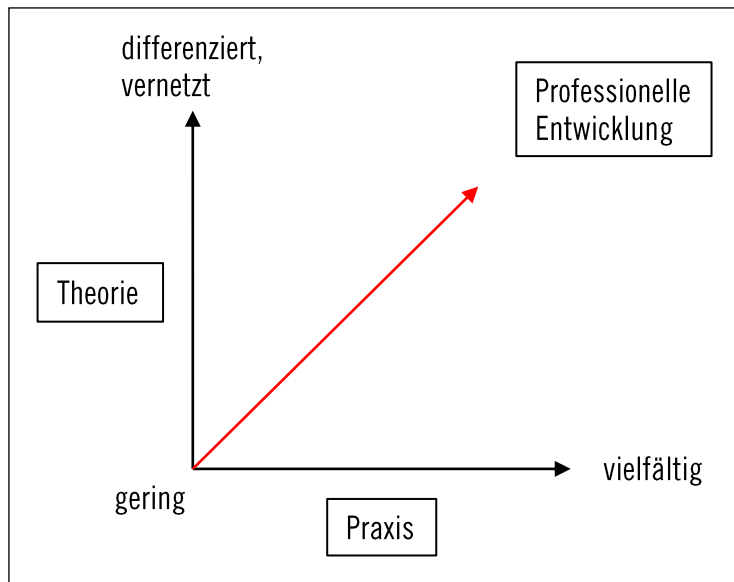


Abbildung 7 Professionelle Entwicklung durch Theorie und Praxis (nach Messner 2007)

Professionalität kann seiner Meinung nach nur durch Theorie und Praxis gemeinsam erworben werden:

„Professionalität verbindet [...] flexibles berufliches Können mit wissenschaftlich fundierter Denk- und Urteilsfähigkeit. Es handelt sich dabei gewissermaßen um zwei sich ergänzende Zieldimensionen der Entwicklung von Professionalität.“ (Messner 2007, S. 371)

Die Zielperspektive der Auseinandersetzungen mit Praxis und Theorie im Lehramtsstudium muss also die Professionalisierung der Studierenden sein. Sie können nur durch Theorie und Praxis auf ihrem Weg von Novizen zu Experten unterstützt werden und sich weiterentwickeln. In den Verantwortungsbereich der Lehrerbildung fällt es, Theorie und Praxis für Studierende in eine Beziehung zu setzen (Weyland 2014; Wildt 2005).

Gleichzeitig besteht gerade in dieser Verbindung von Theorie und Praxis eine große Problematik: „The recurrent challenge of all professional learning is negotiating the inescapable tension between theory and practice.“ (Shulmann 1998, S. 517).¹⁷ Während die Wichtigkeit von sowohl Theorie als auch Praxis für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften hervorgehoben wird, ist nicht sicher, wie diese Verbindung bestmöglich gestaltet werden kann.

3.4 Zwischenfazit: Theorie und Praxis für eine professionelle Entwicklung

Das Kapitel hat gezeigt, dass Wissen und Können Bestandteile von professionellen Handlungskompetenzen sind. Daraus folgt, dass sowohl theoretische als auch praktische Elemente in der Lehrerbildung wichtig sind.

Angehende Lehrkräfte können dann Expertise erlangen, wenn sie einen Einblick in unterschiedliche Wissensbereiche erhalten, die wichtig für ihren späteren Beruf sind. Diese sollen von den Studierenden nicht nur als propositionales Wissen beherrscht werden, sondern bei ihnen in verschiedenen Wissensformen vorliegen. Dabei werden Theorie und Praxis benötigt, um ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Beide stellen notwendige Aspekte der Lehrerbildung dar. Ferner sind neben den Wissensbereichen die Überzeugungen von Lehramtsstu-

¹⁷ Auf diese Problematik wird in Kapitel 4 ausführlich eingegangen.

dierenden Elemente von professionellen Handlungskompetenzen. Es scheint erforderlich, diesen in verschiedenen Kontexten im Bereich der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften empirisch nachzugehen. Hier lässt sich die Studie dieser Arbeit einordnen.

Dieses Kapitel nimmt auf zwei Arten Einfluss auf die nachfolgende Untersuchung. Einerseits können die Wissensbereiche als theoretische oder praktische Elemente des Studiums seitens der Studierenden eingeordnet werden. Andererseits erlauben die Ergebnisse dieses Kapitels – die Wichtigkeit von Theorie und Praxis im Studium – die Frage nach der Bewertung von Theorie und Praxis durch die Studierenden (z. B.: „Ist Theorie in deinem Studium notwendig?“).

Im ersten Kapitel des theoretischen Hintergrunds wurden Theorie und Praxis getrennt voneinander betrachtet, doch sie weisen auch eine Beziehung zueinander auf. Auf die mögliche Problematik dieser Beziehung wurde mit Shulmann (1998) (Kapitel 3.3) hingewiesen. Im folgenden Kapitel werden die positiven und negativen Auswirkungen dieser Beziehung auf die Lehrerbildung analysiert.

4. Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Es lassen sich eine ganze Reihe möglicher Beziehungen von Theorie und Praxis ausmachen: „Theorie und Praxis, Theorie contra Praxis, Theorie ohne Praxis, Praxis ohne Theorie ... - viele Beziehungen zwischen Theorie und Praxis sind schon thematisiert worden [...]“ (Patry und Giordano 2006, S. 7). Meist geschieht dies unter Verwendung verschiedenster nebulöser Begrifflichkeiten, die nicht zu einer Klärung der Verhältnisse beitragen (Beck 1983) wie „Kluft“ (z. B. Krumm 1987; Spies 2003), „gap“ (z. B. Allsopp et al. 2006) oder „Brücke“ (z. B. Oelkers 1976).

Gerade diese ungeklärte Beziehung zwischen Theorie und Praxis kann als eine Ursache für das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung gelten. Bereits vor über 100 Jahren beschäftigte sich Dewey (1977) mit diesem Verhältnis und in kaum einer anderen Disziplin scheint es so viele Konzepte des Verhältnisses von Theorie und Praxis zu geben wie in der Pädagogik (Dewe und Radtke 1991). Gleichzeitig bleibt es bei einem „Vorwurfs-Nullsummenspiel“ (Berner 2011, S. 87):

„Die Klagen über den praktisch gefühlten und wissenschaftlich ‚belegten‘ Graben zwischen dem so genannten wissenschaftlichen Wissen (Theorie) und dem so genannten praktischen Handeln (Praxis) werden weiter addiert und die gegenseitigen Schuldzuweisungen verfestigen sich zu Endloschleifen.“ (Berner 2011, S. 87)

Dabei stehen nicht nur Praxis und Theorie in einem Verhältnis zueinander, sie können auch mit weiteren Begriffen und Konzepten in Verbindung gebracht werden und erhöhen damit die Komplexität der Problematik: „Fall/Regel, Sinnlichkeit/Sinn, Sache/Sprache, Bekanntschaft/Beschreibung, Können/Kennen, implizites Wissen/explicit Wissen, Handeln/Denken, Leben/Lesen, Einlassung/Distanz und so weiter.“ (Neuweg 2015, S. 43). Nach dieser Auflistung schließt der Autor die Frage an, ob Bildung eher vor oder hinter den Schrägstrichen liegt (Neuweg 2015, S. 43). Lernt man also eher durch die Theorie oder durch die Praxis? Während die einen eher vom Primat der Praxis sprechen, betonen andere die Vorrangstellung der Theorie. Der Diskurs über das Verhältnis von Theorie und Praxis scheint noch lange nicht abgeschlossen (Cramer 2014; Tenorth 2008) und eine Lösung für das Problem, wie man *träges Wissen* und *blinde Praxis* vorbeugen kann, noch nicht abschließend gefunden. Trotzdem sollen mögliche Beziehungen von Theorie und Praxis im Folgenden vorgestellt werden. Die strukturellen Merkmale möglicher Beziehungen von Theorie und Praxis werden zunächst als theoretische Grundlage erörtert und anschließend auf das Lernen in der Lehrerbildung bezogen.

4.1 Strukturelle Merkmale des Zusammenhangs von Theorie und Praxis

Im theoretischen Diskurs um das Verhältnis von Theorie und Praxis lassen sich verschiedene Ansätze finden, die die strukturellen Merkmale dieser Beziehung aufzeigen:

Der perspektivische Ansatz

Beim perspektivischen Ansatz wird durch Theorie und Praxis zwar *eine* Realität betrachtet, jedoch aus verschiedenen Perspektiven (Beck 1983; Dewe und Radtke 1991). Die Realität von Unterricht beispielsweise kann sowohl aus der wissenschaftlichen Perspektive der Forschenden als auch aus der Perspektive von praktizierenden Lehrkräften beschrieben werden (Beck 1983). Nach dem perspektivischen Ansatz gibt es keine „nebulöse Theorie-Praxis-Diskrepanz“ (Beck 1983, S. 155), sondern verschiedene Absichten: die Erkenntnisabsicht der Forschenden und die Gestaltungsabsicht der Praktizierenden (Beck 1983; Tenorth 2008).

Die Differenzthese

Der Differenzthese zufolge sind Theorie und Praxis getrennt. Eine Beziehung von Theorie und Praxis gibt es eigentlich nicht (Patry 2014), denn sie werden als verschiedene Systeme oder Welten angesehen (Tenorth 2008). Beziehungsbeschreibungen wie „Antithese“ (Patry 2014, S. 31) kommen in der Differenzthese nicht vor. Eine Unterscheidungsmöglichkeit ist durch die Differenz von Disziplin und Profession gegeben (Tenorth 2008). Die Welt der Theorie wäre dementsprechend die Disziplin (bezogen auf die Lehrerbildung zum Beispiel die Erziehungswissenschaft), die Welt der Praxis hingegen die Profession (in diesem Falle der Lehrerberuf).

Eine weitere Unterscheidung wird von Saylor (1968, S. 128ff.) vorgenommen. Theorien werden hier als Aussagesysteme und Praxis wird als Tun angesehen. Wenn man dieser Definition von Theorie und Praxis folgt, müssen Theorie und Praxis verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, da es ansonsten zu einem „category-mistake“ (Ryle 1949, S. 16) kommen kann. Theorie und Praxis beantworten verschiedene Fragen („Wie ist etwas?“ (Theorie) bzw. „Wie kann ich ein bestimmtes Ziel erreichen?“ (Praxis)) und können deswegen nicht derselben Kategorie zugeordnet werden (Patry 2014). Hier soll festgehalten werden, dass kategoriale Fehler insbesondere dann gemacht werden, wenn das Verständnis von Begriffen nicht klar ist: „The mistakes were made by people who did not know how to wield the concepts [...] Their puzzles arose from inability to use certain items in the English vocabulary.“ (Ryle 1949, S. 17). Hier soll erneut die Wichtigkeit einer klaren Vorstellung der Definitionen von Theorie und Praxis hervorgehoben werden, wie sie in Kapitel 2 thematisiert wurde.

Die Integrationsthese

Der Integrationsthese zufolge stehen Theorie und Praxis in einem Zusammenhang und lassen sich aufeinander beziehen (Neuweg 2004a). Durch eine systematische Verbindung von Theorie und Praxis können Theoriewissen und Handlungskompetenzen miteinander verbunden werden (Hedtke 2007). Hier lassen sich verschiedene Denkfiguren anführen für das Verhältnis von Theorie und Praxis anführen: Theorie und Praxis sind zwei Pole (Mommertz 2006) oder abstrakte Entgegensetzungen (Heid 1991; Messmer 2011), das Verhältnis ist ein „kompliziertes Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind und alle nur denkbaren Beziehungen“ (Weniger 1975, S. 38) eingehen können oder einer Spirale gleichen (Topsch 2004).

Theorie und Praxis wirken dabei aufeinander ein. Theorie kann die Praxis zum Beispiel bewusster machen oder hat einen direkten Nutzen für die Praxis (Stadelmann 2004, 54ff.).

Im Rahmen der Verwendungsforschung zeigte sich, dass dieser Transfer von Theorie in die Praxis (oder andersherum) oder auch eine Transformation von wissenschaftlichen Theorien in das eigene System von subjektiven Theorien eher „naiven Vorstellungen“ (Stadelmann 2004, S. 46) entsprechen und sich in der Realität nur schwer umsetzen lassen (Stadelmann 2004, S. 46).

Die Unterscheidung verschiedener Wissensformen

Es existiert weiterhin der Gedanke, dass nicht mehr zwischen Theorie einerseits und Praxis andererseits unterschieden wird, sondern zwischen verschiedene Wissensformen (Hedtke 2007). Obwohl zum Beispiel Oelkers diese Unterscheidung als „künstlich“ (Oelkers 1984, S. 31) kritisiert, soll dieser Konzeption kurz nachgegangen werden.¹⁸

¹⁸ Allerdings scheint auch für ihn die Unterscheidung von Wissensformen für bestimmte Zwecke (z. B. Generalisierbarkeit) nützlich.

In Kapitel 3 wurde bereits die Kategorisierung verschiedener Wissensformen nach Shulman aufgezeigt.¹⁹ Er unterscheidet propositionales, fallbezogenes und strategisches Wissen. Diese Ausdifferenzierung von Wissen soll anhand von leicht anwendbaren Wissensformen das Problem des trägen Wissens überwinden (Kolbe 2004). In eine andere Richtung weist das implizite Wissen. Kolbe (2004) definiert es als „[...] ein hohes Handeln-Können, das sich auf eine erfahrungsgestützte Typisierung und Handlungsmuster stützt, und nicht den Rekurs auf ‚unbewusstes Wissen‘“ (S. 209). Dieses implizite Wissen hat eine eigene Dignität und kann wissenschaftlichem Wissen nicht untergeordnet werden (Kolbe 2004; Neuweg 2001). Wissen kann dann verstanden werden als eine Beschreibung von Verhalten, eine Art der Könnerschaft (Neuweg 2015). Wenn eine Lehrkraft *weiß*, wie etwas geht, dann *kann* sie dieses Wissen auch zeigen. Sie muss es für dieses Zeigen nicht verbalisieren können (Neuweg 2011a). Dies bedeutet, dass eine Lehrkraft, die weiß, wie man mit Problemen im Klassenraum umgeht, mit den Problemen tatsächlich umgehen kann. Wissen ist dann nicht nur verbalisierbares Regelwissen. In der Forschung lassen sich weitere Unterscheidungen von und Begründungen für Wissensformen finden. Hier soll lediglich ein Einblick in mögliche Konzeptionen gegeben werden, um die Komplexität von Wissen (und Handeln) aufzuzeigen.

4.2 Theorie-Praxis-Verhältnisse in der Lehrerbildung

In der Lehrerbildung kristallisieren sich die Differenzthese sowie die Integrationsthese derzeit als wichtige Ansätze heraus. Trotz der Unterschiede zwischen diesen Ansätzen betonen beide die Notwendigkeit von „Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen der beruflichen Praxis“ (Nölle 2002, S. 49) für den Erwerb von professionellen Handlungskompetenzen.

Der derzeit am häufigsten verwendete Vorschlag einer Klassifikation der möglichen Verhältnisse von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung stammt von Neuweg (2004a).²⁰ Weitere Klassifizierungen sind zum Beispiel bei Stadelmann (2004), Hedtke (2007) oder Oelkers (1984) zu finden.

Die folgende Systematik basiert auf den zwölf von Neuweg zusammengetragenen Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis (Abbildung 8), die entweder der Differenz- oder der Integrationsthese zugeordnet werden.

Ein „richtiges“ Konzept, welches das Theorie-Praxis-Problem zu lösen vermag, gibt es jedoch nicht. So setzen die unterschiedlichen Denkfiguren auch unterschiedliche Funktionen von Theorie und Praxis voraus. Es ist zum Beispiel bislang nicht klar, ob Wissen in erster Linie handlungsvorbereitend, handlungssteuernd oder handlungsrechtfertigend ist (Neuweg 2011a) (siehe Kapitel 2.4).

¹⁹ Weitere Wissensformen sind zum Beispiel bei Fenstermacher (1994) zu finden, der formales und praktisches Wissen unterscheidet.

²⁰ Neuweg greift diese Figuren auch in weiteren Artikeln auf (zum Beispiel Neuweg 2011a und Neuweg 2004b).

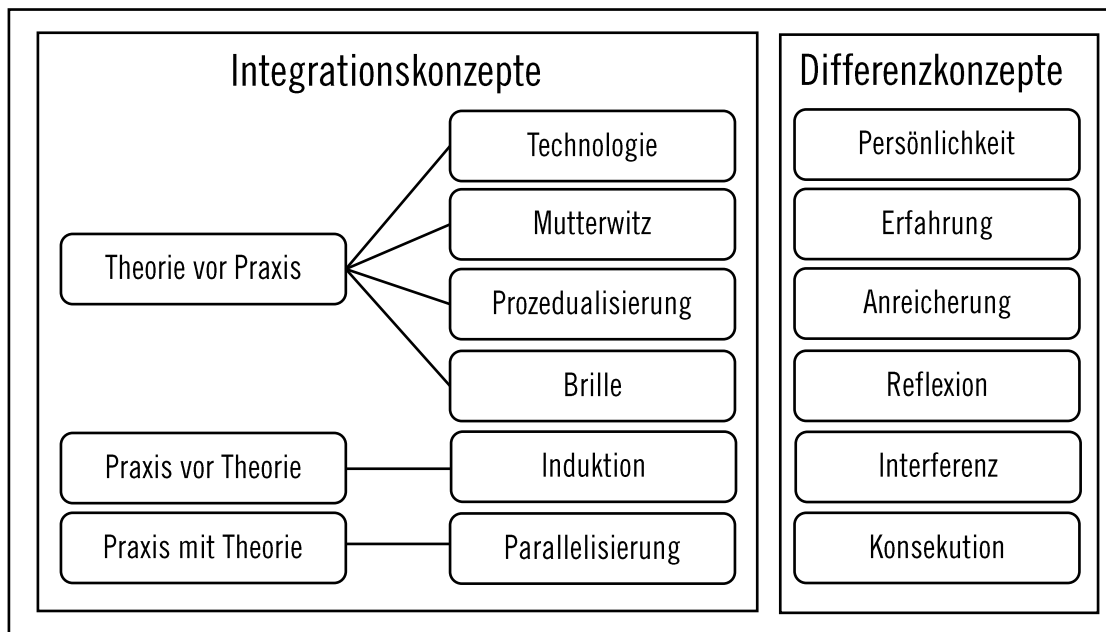


Abbildung 8 Übersicht über mögliche Relationen von Theorie und Praxis (nach Neuweg 2004a)

Herfter und Schroeter (2012) zeigen, dass jedes der hier aufzuzeigenden Verhältnisse Lücken und problematische Aspekte aufweist. Trotzdem kann jedes der Konzepte produktiv in die Lehrerbildung integriert werden:

„Allen nämlich wohnen gewisse Wahrheitsmomente inne, so dass zwischen ihnen nicht eigentlich zu wählen, sondern zu fragen wäre, wie und an welchen Stellen sie in einem umfassend gedachten Konzept von Lehrerbildung zur Geltung gebracht werden können.“ (Neuweg 2004a, S. 2)

In einer ganzheitlichen Lehrerbildung würden dementsprechend möglichst viele Verhältnis-Figuren an unterschiedlichen Stellen sinnvoll genutzt werden. Nach Patry (2014) „übersetzt“ dabei häufig eine Art von Mediator die Theorien für die Studierenden. Diese Mediatoren könnten Publikationen, Workshops, Beratungen, Coachings oder Lehrveranstaltungen sein.

4.2.1 Integrationskonzepte

Im Sinne des Integrationskonzepts kann man drei „temporäre“ Unterscheidungen von Theorie und Praxis treffen. Erstens kann die Theorie der Praxis vorgelagert sein und dient dann als Fundierung oder Basis, auf der die Praxis aufbaut (Konzepte 1-4) (Neuweg 2004a). In der universitären Lehre wird der Lernprozess meistens von der Vorstellung eines Vorrangs der Theorie vor der Praxis gesteuert (Lind 2001). Lind formuliert hierzu: „Es scheint kein Zufall zu sein, dass wir von einem Theorie-Praxis-Problem sprechen und nicht umgekehrt von einem Praxis-Theorie-Problem.“ (Lind 2001, S. 3). Trotzdem kann die Praxis die Basis der Theorie darstellen (Kon-

zept 5). Drittens können Theorie und Praxis parallel entstehen und gelernt werden (Konzept 6) als „[...] zeitliches Neben- und didaktisches Ineinander [...]“ (Neuweg 2004a, S. 2).

(1) Technologiekonzept

Das Technologiekonzept beschreibt die Ansicht, dass theoretisches Wissen in die Praxis transferiert und umgesetzt werden kann. Studierende lernen der Logik „Theorie vor Praxis“ folgend zunächst die Theorie zu einem Thema kennen und wenden diese dann in der Praxis an (Neuweg 2004a). Im Technologiekonzept kann die Theorie als eine Art Handlungsanweisung (Beck 1983), als Rezept oder als Leitfaden angesehen werden. Verhaltensweisen, die nicht auf expliziten Theorien basieren, werden als „gedankenlos“ (Neuweg 2004a, S. 2) angesehen.

Problematisch scheint dieses Konzept aus verschiedenen Gründen. Es existieren nicht ausreichend Theorien, die im Sinne des Technologiekonzepts angewendet werden können (Neuweg 2004a). So sind manche Bereiche, die für den Lehrerberuf wichtig sind, bislang noch nicht erforscht worden, trotzdem müssen die Lehrkräfte sich damit in ihrem Unterricht auseinandersetzen (Forneck 2015). Bereits existierende Theorien können allerdings nur selten gleichzeitig die folgenden drei Bedingungen erfüllen, die notwendig für eine Anwendung wären: (1) Theorien sollen allgemeingültig sein und gelten dementsprechend für möglichst viele Situationen. (2) Währenddessen geben sie genaue Handlungsanweisungen und (3) die vorausgesehene Wirkung trifft exakt wie zuvor prognostiziert ein (Neuweg 2004a; Patry 2000). Problematisch scheint bei Theorien, die eine Handlung anleiten sollen, weiterhin, dass diese veralten können und nicht mehr den aktuellen Ansprüchen und Bedingungen entsprechen (Weniger 1975, S. 36). Auch aufgrund der Komplexität von Unterricht kann eine direkte Anwendung von theoretischem Wissen in der Praxis nicht immer erfolgreich sein (Schlömerkemper 2001). Luhmann und Schorr (1982b) erkennen ein „Technologiedefizit der Erziehung“. Für sie besteht das Problem darin, dass es keinen linearen Zusammenhang zwischen der Absicht einer lehrenden Person und der Wirkung auf eine lernende Person gibt (Luhmann und Schorr 1982b). Hier unterscheiden sich sozialwissenschaftliche von naturwissenschaftlichen Theorien. Bei letzteren können durch die Anwendung einfacher technischer Regeln Probleme theoretisch auch ohne vertiefte wissenschaftliche Begründungen von Laien umgesetzt werden. Solche „lebenspraktisch handhabbare Applikationsformen“ (Dewe 2014, S. 182) gibt es in den Sozialwissenschaften nur selten (Dewe 2014).

Trotz dieser Vorbehalte scheint dieses Konzept derzeit wichtig. So schreiben Wagner et al. (2014): „Neben der Kenntnis der Theorie ist damit auch deren Anwendung im Schulalltag essenziell.“ (Wagner et al. 2014, S. 65). Shulman postuliert jedoch, dass eine Anwendung von Wissen bei professionellen Personen nicht ausreichend ist:

„Professionalität unterscheidet sich vom Handwerk ja darin, daß durch die Anwendung von Regeln auf Fälle noch nichts wirklich determiniert ist. Im Gegensatz zum geschickten Handwerker weiß ein Professional nicht nur *wie* es geht, sondern auch, *was* geht und *warum* es geht.“ (Hervorhebungen im Original; Shulmann 1991, S. 158)

Professionelle Lehrkräfte wenden dementsprechend nicht nur Wissen im Sinne einer Handlungsanweisung an, sondern kennen Alternativen und können ihre Handlungen begründen.

(2) Mutterwitzkonzept²¹

Das von Neuweg (2004a) nach Kant betitelte „Mutterwitz“ Konzept schließt direkt an das Technologiekonzept an. In diesem Konzept wird die „kreative Leistung beim Theorieanwenden“ (Neuweg 2004a, S. 5) hervorgehoben. Es wird nicht wie beim Technologiekonzept davon ausgegangen, dass Theorien sich einfach in der Praxis umsetzen lassen. Stattdessen bedarf es eines Bindeglieds zwischen Theorie und Praxis, welches die Kontexte der Situation einbezieht (Forneck 2015; Neuweg 2004a):

„[...] zu dem Verstandesbegriffe, [...] muß ein Actus der *Urteilkraft* hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht; [...] so kann es Theoretiker geben, die in ihrem Leben nie praktisch werden können, weil es ihnen an Urteilkraft fehlt: z. B. Ärzte, oder Rechtsgelehrte, die ihre Schule gut gemacht haben, die aber, wenn sie ein Consilium zu geben haben, nicht wissen, wie sie sich benehmen sollen.“ (Kant 1967, S. 41; Hervorhebung durch die Verfasserin)

Bei heißt dieses Bindeglied „Takt“ (Herbart 1982, S. 126) und steckt entweder von Natur aus in einem Menschen oder lässt sich nur in der Praxis erwerben. Bei ihm ist die Erziehung eine Kunst, die Herbart (1982, S. 127) durch Theorien vorbereitet werden muss. Sein Takt ist „eine Art praktisch normativer Intelligenz, die von der Einsicht bestimmt wird, während sie sich auf das Gefühl verläßt.“ (van Manen 1995, S. 68).

Während Theorien beim Mutterwitzkonzept zwar im Studium gelernt werden und die Grundlage des Unterrichtens bilden, bedarf es eines individuellen Vermögens, um kontext- und situationsspezifisch in der Praxis zu reagieren.

(3) Prozedualisierungskonzept

Das Prozedualisierungskonzept lässt sich auch mit „Training“ umschreiben. Theorien sollen in praktischen Trainingsmaßnahmen so eingeübt werden, dass sie „[...] schrittweise in nachhaltiges Handeln überführt wer-

²¹ Kant bezeichnet den Mutterwitz als eine angeborene Fähigkeit den Verstand und die Vernunft „gesund“ zu nutzen. Dieser Mutterwitz kann nicht erlernt werden, sondern ist Teil einer Persönlichkeit (Kant 1990, S. A133/B172ff.). Durch „Schulwitz“, also Gelehrsamkeit, kann der Mutterwitz angereichert werden (Ritzel 1985, S. 252).

den [...]“ (Wahl 2002, S. 227). Es können zum Beispiel einzelne Fertigkeiten wie beim Micro-Teaching (die Möglichkeit für Lehramtsstudierende, einzelne für den Lehrerberuf typische Aufgaben unter kontrollierten Bedingungen zu trainieren (Griffith 2016)) oder allgemeine Haltungen eingeübt werden (Wahl 2002). Da Lehrkräfte unter großem Handlungsdruck agieren, könnte eingeübtes theoretisches Wissen angehenden Lehrkräften dabei helfen, Handlungsrountinen aufzubauen, um später als praktizierende Lehrkräfte unbewusst darauf zurückzugreifen (Freafel 2012; Neuweg 2004a). In einer Auswertung verschiedener Studien zeigt Klinzing (2002), dass sich Trainingskonzepte insgesamt positiv auf das Lernen der Lehramtsstudierenden auswirken. Es können zum Beispiel Selbstbewusstsein, Reflektiertheit, Lehreridentität und Selbstwirksamkeit gestärkt werden (Arsal 2014; Donnelly und Fitzmaurice 2011; Merghler und Tangen 2010).

Auch bei diesem Konzept lassen sich Einschränkungen erkennen. Erstens gibt es den Vorbehalt, dass bestimmte Trainingspraktiken (wie das Planen und Durchführen von Unterricht von Studierenden für ihre Kommiliton_innen) nicht ausreichend authentisch sind (Bell 2007; He und Yan 2011). Zweitens ist die Funktion von Theorien nicht immer deren Umsetzung in die Praxis (siehe Kapitel 2.2). Es können dementsprechend nicht alle Theorien „eingeübt“ werden.

(4) Brillenkonzept

Während es bei den drei ersten Konzepten in unterschiedlicher Form darum ging, Theorien für das konkrete Handeln zu nutzen, werden beim Brillenkonzept die Welt und ihre Probleme durch die Brille der Theorie neu betrachtet (Radtko 1999). Gelernte Theorien können durch die Beobachtung der Praxis sichtbar gemacht und die Welt gedeutet werden (Neuweg 2004a). Durch die Betrachtung der Praxis zeigen sich Theorien, die in pädagogische Begriff und Modelle eingeordnet werden können (Nausner 2012). Auf diese Weise Gesehenes kann sich in Überzeugungen manifestieren oder als Entscheidungshilfe beim Handeln dienen (Neuweg 2004a).

Hier soll auf das Konzept der professionellen Wahrnehmung verwiesen werden (Goodwin 1994). Verschiedene Studien zeigen, dass sich die Entwicklung einer professionellen Wahrnehmung bei Lehrkräften positiv auf ihr Handeln auswirken kann (Hellermann et al. 2015; van Es und Sherin 2010). In Deutschland wird dieses Konzept bei Lehramtsstudierenden derzeit insbesondere von Tina Seidel und Kolleg_innen in dem Projekt „Observe“ untersucht (z. B. Jahn et al. 2014; Stürmer und Seidel 2017).²²

²² „Observe“ ist ein Forschungsprojekt, in dem das digitale Instrument „Observer Research Tool“ entwickelt wurde. Hier werden reale Unterrichtssituationen videografisch festgehalten und zu Forschungszwecken mit rating items zu spezifischen Themen verbunden (Stürmer und Seidel 2017).

(5) Induktionskonzept

Das Induktionskonzept vertauscht nun die Abfolge „Theorie vor Praxis“ und siedelt die Praxis zeitlich früher an als die Theorie. Nach diesem Konzept lernen die Lehramtsstudierenden zunächst die Praxis, machen Erfahrungen und greifen auch auf ihre Vorerfahrungen zurück (Neuweg 2004a). Durch die Auseinandersetzung mit Theorien wird die Praxis sozusagen verbessert: „[...] eine richtige Theorie befestigt in richtigem Tun, beseitigt Einseitigkeiten und Verirrungen [...]“ (Diesterweg 1850, S. 52). Im Mittelpunkt dieses von der Praxis ausgehenden Konzepts stehen die Verfestigung und Vervollständigung richtiger subjektiver Theorien sowie die Modifikation falscher subjektiver Theorien durch die Auseinandersetzung mit und Reflexion von objektiven Theorien (Neuweg 2004a).

Eine Lehrerbildung ohne diese Art von Reflexion der Praxis wurde im 19. Jahrhundert in Deutschland betrieben. Die Abstraktion und Reflexion der Inhalte war in dieser Zeit nicht vorgesehen: „Eine tiefergehende Wissensvermittlung oder gar Hinterfragung der Praxis durch Theorie war unerwünscht.“ (Bach 2014, S. 49). Dieses Ausbildungskonzept erwies sich jedoch nicht als ausreichend.

In der Lehrerbildung könnte sich das Induktionskonzept zum Beispiel zeigen, wenn Studierende sich zu Beginn des Studiums mit der Schulpraxis auseinandersetzen, ein Bezug zu ihrer eigenen Schulbiografie hergestellt wird (Neuweg 2004a) oder im Sinne des situierten Ansatzes in Seminaren der Praxisbezug an den Anfang gestellt wird (Lind 2001). Der Induktion lässt sich weiterhin das Konzept *Theory-Enriched Practical Knowledge* (Oonk et al. 2015) zuordnen. Bereits bestehendes praktisches Wissen wird hier mit theoretischem Wissen angereichert. Lernen findet anhand von ausgewählten Situationen und durch gemeinsame Kommunikation und Diskussionen statt. Die Studie von Oonk et al. (2015) zeigt, dass das Konzept den Studierenden helfen kann, den Nutzen von Theorien besser nachzuvollziehen.

(6) Parallelisierungskonzept

Beim Parallelisierungskonzept müssen Theorie (Verbegrifflichung) und Praxis (Erfahrung) gemeinsam und gleichzeitig gelernt werden. Nach dem Leitspruch „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Kant 1990, S. 95), werden Theorie und Praxis in Lernprozessen wechselseitig aufeinander bezogen. Das Parallelisierungskonzept würde gegen die dreiphasige Lehrerbildung sprechen, wie sie in Deutschland erfolgt. Theoretische und praktische Ausbildung würden hier in einer einphasigen Ausbildungsstruktur einhergehen (Neuweg 2013).

Die Hochschule kann auch als Praxis- und Erfahrungsfeld gelten, in der Theorie und Praxis gleichzeitig gelernt werden: Theorien werden in Seminaren vermittelt. Diese Vermittlung stellt eine pädagogische Praxis der Dozierenden dar. Wahl (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einem „pädagogischen Doppeldecker“ (S. 163).

Die Lehrpraxis der Dozierenden könnte dann ein Problem darstellen und eventuell die Effekte des Lehramtsstudiums schmälern, wenn Dozierende selbst anders handeln als sie es theoretisch erklären (Neuweg 2004a). So könnte zum Beispiel eine Pädagogikvorlesung, in welcher der Frontalunterricht kritisiert wird, während die dozierende Person auf eben diese Weise lehrt, eher kontraproduktiv für das Lernen der Studierenden sein. Der pädagogische Doppeldecker kann jedoch auch positive Auswirkungen auf die Lehramtsstudierenden haben:

„Es wird uns [den Dozierenden] abverlangt, jene Formen der Interaktion, Kommunikation, der Gestaltung von Lernumgebungen und der Gestaltung des Lernklimas, die wir für theoretisch sinnvoll und empirisch für begründet halten, modellhaft vorzuführen. Nur so können andersartige Erfahrungen gemacht werden, die ihrerseits in Kontrast zu früheren Erfahrungen stehen. Die daraus resultierenden Konflikte stellen unreflektiert für richtig gehaltene und intuitiv praktizierte Vorgehensweisen in Frage und bereiten damit den Boden für [...] Veränderungen“ (Wahl 2001, S. 163)

Studierende müssen dementsprechend in der Universität „theoretisch gute“ Praxis erleben, um diese selbst übernehmen zu können.

4.2.2 Differenzkonzepte

In den sechs Konzepten, die sich der Differenzthese zuordnen lassen, werden Theorie und Praxis als unterschiedliche Kategorien angesehen – sie sind getrennt. Trotzdem kann man über mögliche Figuren nachdenken, die diese Unterschiede aufzeigen. Weiterhin kann gerade diese Differenz als Lernstoff und Diskussionsanlass genutzt werden. Oelkers (1984) stellt im Sinne der Differenzthese fest:

„Aber das setzt voraus, daß die Differenz von „Theorie“ und „Praxis“ im Sinne vielfältiger Diskurse fruchtbar gemacht wird, statt vergeblich auf deren Verschmelzung zu warten. Daß solche Vermittlungen immer schon stattfinden, spricht nicht dagegen, sich über die Logik und die Komplexität dieses Verhältnisses Gedanken zu machen. Man kann nicht einfach praktisch zeigen, was theoretisch einsichtig ist. Aber oft begreift man falsch, was man richtig tut.“ (Oelkers 1984, S. 37)

Da es bei den Differenzkonzepten keine Verbindung zwischen Theorie und Praxis gibt, ist keine temporäre Einordnung von Theorie und Praxis möglich.

(7) Persönlichkeitskonzept

Während in der Professionalisierungsdebatte (siehe Kapitel 3) davon ausgegangen wird, dass „Lehrersein“ gelernt werden kann, wird im Persönlichkeitskonzept die Bedeutung von (relativ) stabilen Persönlichkeitsmerkmalen hervorgehoben. Weder das Lernen in der Praxis, noch die Aneignung von Theorien sind hier verantwortlich für den „guten Lehrer“ (Weinert 1996), sondern Begabung und Persönlichkeitsdispositionen. Die Frage, inwie-

weit sich Persönlichkeitsmerkmale wie zum Beispiel geringe emotionale Stabilität oder hohe Sozialkompetenzen tatsächlich auf die Arbeit als Lehrkraft auswirken und welche Persönlichkeitsmerkmale besonders hinderlich bzw. förderlich sind, ist bislang nicht hinlänglich geklärt (Bromme et al. 2006; Helmke 2003). Es scheint aber, als gäbe es bestimmte, relativ stabile Merkmale, die einen Einfluss auf die Arbeit als Lehrkraft haben (Mayr 2011).

Sollen diese Persönlichkeitsmerkmale verändert werden, müssen angehende Lehrkräfte nach dem Persönlichkeitskonzept insbesondere an ihrer eigenen Person ansetzen (Mayr und Neuweg 2006; Nausner 2012). In der Hochschullehre können als didaktische Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung Beratungsangebote geschaffen und Selbstreflexivität gestärkt werden (Mayr 2011; Neuweg 2004a).²³

Weyand (2008) beispielsweise erfragte in einer Studie die Sicht von Lehramtsstudierenden zu den Eignungsvoraussetzungen von Lehrkräften (quantitative Fragebogenerhebung mit 532 Lehramtsstudierenden). Das Item „Persönlichkeitsmerkmale“ als Kriterium für die Zulassung zum Lehramtsstudium erhielt von den Studierenden den zweithöchsten Wert (MW = 3,95).²⁴ Es scheint dementsprechend, als würden die Studierenden den Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften eine hohe Bedeutung für die Ausübung des Lehrerberufs zusprechen.

(8) Erfahrungskonzept

Beim Ansatz „Erfahrungen“ wird davon ausgegangen, dass es beim Aufbau von Handlungskompetenzen weitere „Erzeugungsprinzipien für gelingende Praxis“ (Neuweg 2004a, S. 12) gibt als lediglich die theoretischen Wissensbestände. Diese könnten „implizites Wissen“ (Polanyi 1985), also nicht-verbalisierbares Wissen, oder intuitives Handeln sein (Neuweg 2001, 2015). Dieses Wissen kann gefördert werden, indem Studierende möglichst viele Erfahrungen machen. Anhand der Auseinandersetzung mit möglichst vielen verschiedenen Fällen und Situationen (Cramer 2014; Korthagen und Kessels 1999; Korthagen und Kessels 2001) lernen Studierende, wie sie gleichzeitig Situationen wahrnehmen und interpretieren können, während sie selbst handeln (Neuweg 2004a).

Folgt man dem Begriffsverständnis von Dewey (1994), dann bedeutet Erfahrung, dass man einerseits aktiv handelt und ausprobiert, andererseits passiv erleidet. Während eine Person zunächst aktiv auf etwas einwirkt, muss sie die Konsequenzen anschließend ertragen. Nur in dieser Wechselwirkung kann gelernt werden. Erfahrungen machen bedeutet also nicht, dass „Erlebnisse“ (in der Lehrerbildung zum Beispiel durch Schulkontakte)

²³ Der Vollständigkeit halber soll darauf hingewiesen werden, dass ebenfalls eher stabile und wenig veränderbare Persönlichkeitsmerkmale akzentuiert werden können. Mögliche Lösungen wären dann Lehrkräfte-Eignungstests für angehende Studierende oder Aufnahmetests für die Universität. Hier besteht die Gefahr einer Vorauswahl von für den Lehrerberuf geeigneten und nicht geeigneten Personen, die eine Weiterentwicklung der Personen nicht im Blick hat (Mayr und Neuweg 2006).

²⁴ Auf einer fünfstufigen Likertskala von „unwichtig“ (1) bis „unverzichtbar“ (5).

angehäuft werden, sondern dass Veränderungen in einer Person durch Nachdenken stattfinden (Dewey 1994). Hascher (2006) stellt fest, dass es Studierenden sehr wichtig ist, Erfahrungen im Studium zu machen. Sie unterliegen dabei jedoch gerade der oben beschriebenen Fehlvorstellung, dass Erfahrungen machen mit Lernen gleichzusetzen ist.

Als didaktische Form des Erfahrungskonzepts kann das Meisterlehrkonzept, also das Lernen am Modell durch Beobachtung und Imitation, gelten. Erfahrene Lehrkräfte verfügen über Wissen, das sie nur schwer erklären und in Worte fassen können. Dieses soll durch Beobachtungen von den angehenden Lehrkräften erworben werden (Neuweg 2004a).

Ohne die Notwendigkeit von Erfahrungen im Lehrerberuf anzweifeln zu wollen, sollen hier einige Anmerkungen dazu gemacht werden, warum Erfahrungen und Meisterlehre allein nicht ausreichen, um angehende Lehrkräfte erfolgreich auszubilden. Zunächst zeigt die Geschichte der Lehrerbildung, dass eine Art Berufsausbildung für angehende Lehrkräfte (wie sie auch von Lehramtsstudierenden teilweise gefordert wird (Arnold et al. 2014a)) nicht ausreichend ist. Wirft man einen Blick zurück ins 19. Jahrhundert, dann wurden die angehenden Lehrkräfte des sogenannten „niederen Lehramts“ (Volksschullehramt) nicht universitär, sondern durch Beobachtungen und Nachahmungen anderer Lehrkräfte und anhand von eigenen Unterrichtserfahrungen ausgebildet (Bach 2014). Ihr Wissen basierte hauptsächlich auf berufspraktischen Fertigkeiten, die sie durch Musterlektionen und reproduzierende Anwendungen auf eigene Unterrichtsstunden erwarben. Das Verhältnis von Theorie und Praxis war damals irrelevant, denn „[...] Praxis bildet das konstitutive und meist alleinige Lernfeld“ (Bach 2014, S. 46). Es wurde sozusagen „in der Praxis durch Praxis“ (Müller 2010, S. 63) gelehrt und gelernt. Da diese Art der Ausbildung nicht die erwünschten Erfolge brachte, wurde sie bald von einer anderen abgelöst.

Des Weiteren können praktizierende Lehrkräfte ihr Wissen den Studierenden nicht unbedingt erklären. Diese benötigen jedoch weitere Informationen, damit aus den Handlungsbeobachtungen keine falschen Schlüsse gezogen werden (Diller 1975).

Ferner besteht die Gefahr, dass die Studierenden lediglich vereinzelte und individuelle Erfahrungen machen. Die in der Schule erlebten Erfahrungen müssen jedoch an relevante und intersubjektive Theorien angeknüpft werden, um ein gemeinsames Verständnis der Profession zu schaffen und „Inselwissen“ zu vermeiden (Forneck 2015).

Schließlich stellt sich die Frage nach der Auswahl geeigneter Lehrkräfte: Die „Meister“ oder „Modelle“ der Studierenden sollen „gute Lehrkräfte“ sein. Die Frage, was eine solche ausmacht und wer diese guten Fähigkeiten bestimmt, kann hier nicht beantwortet werden (Forneck 2015).

(9) Anreicherungskonzept

Im Zentrum des Anreicherungskonzepts steht der sukzessive Aufbau von Kompetenzen. Diese sollen stufenweise vom rational-expliziten zum unbewussten Wissen erworben werden. Davon ausgehend, dass das Wissen von Experten ein anderes Wissen ist als das Wissen von Novizen, müssen letztere schrittweise angeleitet und ihre Kompetenzen aufgebaut werden (Bromme 1992).²⁵ Ein Modell, welches auch für die Lehrerbildung gelten kann, stellt das Kompetenzstufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1986) dar. Es werden folgende fünf Kompetenzstufen unterschieden (Dreyfus 2004; Dreyfus und Dreyfus 1986):

1. Novize (Novice): Auf der ersten Kompetenzstufe werden Studierende mit kontextfreien Handlungsregeln ausgestattet. Auf die Besonderheiten von Situationen wird in diesem Schritt nicht eingegangen.
2. Fortgeschrittener Anfänger (Advanced Beginner): Studierende kommen mit realen Situationen in Kontakt: Sie machen Erfahrungen, die sie in die Lage versetzen, relevante Kontexte mit einem „Kennerblick“ (Neuweg 2004a, S. 15) zu verstehen. Sie lernen zum Beispiel, dass eine Regel nicht in jeder Situation (in derselben Art und Weise) angewendet werden kann.
3. Kompetente (Competence): Im Laufe der Zeit lernen fortgeschrittene Anfänger_innen viele unterschiedliche Elemente und Prozeduren kennen. Da sie noch nicht einschätzen können, welche dieser Elemente und Prozeduren relevant sind, kann eine Überforderung eintreten. Um dieser entgegenzuwirken, werden bestimmte Ziele und Perspektiven definiert, an denen sich die Studierenden orientieren können. Da sie diese selbst auswählen, übernehmen sie Verantwortung für ihr Handeln.
4. Gewandte (Proficiency): Gewandte lernen Situationen ganzheitlich zu betrachten und alle relevanten Elemente einer Situation zu erkennen. Sie müssen trotzdem noch auf gelernte Regeln zurückgreifen, um in der Situation handeln zu können.
5. Experten (Expertise): Experten erkennen die Situation ganzheitlich, während sie gleichzeitig intuitiv handeln können.

Nach Berliner (2001) können Lehramtsstudierende nur die ersten beiden Stufen während ihrer Ausbildung erwerben. Während die dritte Stufe etwa beim Berufseinstieg eintritt, werden die Stufen vier und fünf erst nach etwa fünf Berufsjahren erlangt.

(10) Reflexionskonzept

Beim Reflexionskonzept geht es nicht darum, möglichst viel Theoriewissen aufzubauen bzw. möglichst viele Praxiserfahrungen zu machen. Stattdessen müssen diese ständig reflektiert werden. Nachdem Lehramtsstudie-

²⁵ Zur Expertise von Lehrkräften siehe Kapitel 3.1.

rende Erfahrungen gemacht haben, müssen diese unter Rückbesinnung sowohl auf objektive als auch auf subjektive Theorien überdacht werden. Die Bereitschaft zur Reflexion, Analyse und Evaluation des eigenen Handelns hat in einem weiteren Schritt Auswirkungen auf dasselbige (Neuweg 2004a). Lehrerbildung kann dem Reflexionskonzept zufolge als „[...] prinzipiell unabschließbares Wechselspiel von Erfahrung und Reflexion“ (Neuweg 2004a, S. 17) angesehen werden.

Ein Konzept, welches in der Lehrerbildung besonderen Zuspruch findet, ist Schöns (1983, 1987) Idee des *Reflective Practitioners*.²⁶ Sowohl während (reflection-in-action) als auch nach (reflection-on-action) einer Handlung muss diese von der handelnden Person reflektiert werden. Abels (2011) zeigt in ihrer Untersuchung, dass die Höhe der Reflexionskompetenz von Lehrkräften mit erfolgreichem Unterricht zusammenhängt. Mögliche Instrumente zur Anregung von Reflexion können Lerntagebücher oder Portfolios sein (Bühler et al. 2016; Hascher und Hofmann 2014; Hascher und Kittinger 2014; Holzäpfel et al. 2012; Vogel und Schneider 2010).

(11) Interferenzkonzept

Das Interferenzkonzept betont die negativen Auswirkungen von Theorie auf die Praxis. Durch Wissen und Reflexion verlieren Handelnde sich selbst aus dem Blick und werden handlungsunfähig: „[...] unsere selbstverständlichen und unthematisierten Fähigkeiten [können] ihre orientierende Kraft verlieren, sobald sie zu sehr befragt und explizit gemacht werden sollen.“ (Abel 2016, S. 168). Als Beispiel kann hier das Tausendfüblersyndrom gelten: Nach dieser Metapher kann der Tausendfüßler seine Beine so lange intuitiv und kontrolliert bewegt, bis er das erste Mal über diese Bewegung nachdenkt (Neuweg 2004a). Übertragen auf die Lehrerbildung bedeutet dies, dass Lehrkräfte so lange Handeln können, bis sie über ihre Handlungen zu sehr nachdenken und dadurch handlungsunfähig werden.

(12) Dreiphasenmodell

Im Dreiphasenmodell werden die drei Phasen Theorie (Universität), Praxis (Schule) und Weiterbildung streng voneinander getrennt. In der universitären Phase sollen zunächst der reflexive Umgang mit Theorien und eine Distanzfähigkeit zum Gegenstand (pädagogische Praxis) gelernt werden. Im Referendariat sowie in der Schulpraxis lernen die angehenden Lehrkräfte dann, tatsächlich zu handeln (Neuweg 2004a). Das Wissen, welches die Lehrkräfte in dieser Zeit unbewusst erwerben, vergleicht (Radtko 1996, S. 67) mit dem Spracherwerb von Kindern. Sie lernen zu sprechen, ohne dass sie die Regeln kennen. Erst später werden diese durch das Lernen

²⁶ Dabei darf dieses Konzept nicht unkritisch betrachtet werden. So kritisieren beispielsweise Hatton und Smith (1995), dass eine hohe Kompetenz nötig ist, um während des Handelns reflektieren zu können und Zeichner und Liston (1996, 18ff.) bemängeln, dass Schön weitestgehend nicht beachtet, dass Reflektieren in Kooperation fruchtbarer ist.

der Grammatik expliziert. Analog hierzu sollen Lehrkräfte in Weiter- und Fortbildungen lernen, ihr Handeln zu reflektieren und zu korrigieren.

Eine solche Trennung der Phasen ist in Deutschland – trotz zahlreicher Versuche, praktische Aspekte bereits in der universitären Ausbildung zu implementieren bzw. Theorie-Praxis-Verknüpfungen zu ermöglichen – im derzeitigen Ausbildungssystem gegeben (Blömeke 2009). Nach 1945 entstanden die pädagogischen Akademien oder pädagogischen Hochschulen und später Universitäten als Ausbildungsorte von Lehrkräften für Volksschulen. Dies bedeutete auch eine Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und eine Trennung der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte (Blömeke 2009; Sandfuchs 2004). Die Spannung zwischen theoretischer und praktischer Orientierung wurde dabei nicht aufgelöst, sondern vielmehr verschärft (Bach 2014).

4.2.3 Kritische Betrachtung der Verhältnis-Klassifizierung

Die in 4.2 vorgestellte Klassifizierung möglicher Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung basiert auf systematischen Überlegungen von Neuweg (z. B. 2004a), der bereits bestehende Konzepte systematisch zusammengeführt hat. Es ist anzunehmen, dass der Prozess der Entwicklung einer solchen Klassifizierung noch nicht abgeschlossen ist. Im Folgenden sollen kritische Anmerkungen zu dieser Verhältnis-Klassifizierung gemacht werden.

Unabgeschlossenheit der Klassifizierungsentwicklung

Neuweg selbst betrachtet seine Klassifizierung als vorläufige Systematik, ruft zu ihrer Veränderung durch andere Forschende auf (Neuweg 2004a) und modifiziert sie in verschiedenen Artikeln oder benennt die Konzepte anders. So betitelt er in einem Artikel von 2013 ein Konzept als „Starthilfemodell“ und fasst darin das Mutterwitzkonzept mit dem Prozedualisierungskonzept und dem Anreicherungskonzept zusammen. Er integriert also zwei Konzepte, die er eigentlich der Integrationsthese zuordnet, mit einem Konzept der Differenzthese. Nausner (2012) wiederum verbindet das Erfahrungskonzept mit dem Anreicherungskonzept, während bei ihm das Modelllernen als eigenes Konzept betrachtet wird. Diese Konzeptionen sollten empirisch überprüft und dementsprechend voneinander abgegrenzt werden. Eine solche empirische Überprüfbarkeit der Konzepte scheint in der tatsächlichen Umsetzung jedoch schwierig.

Empirische Überprüfbarkeit

In Bezug auf die empirische Überprüfbarkeit der Verhältnisfiguren von Theorie und Praxis stellen sich zwei Punkte als problematisch heraus. Erstens müsste überprüft werden, welche Konzepte tatsächlich ein Verhältnis von Theorie und Praxis darstellen. Zweitens müsste herausgefunden werden, welche der Konzepte sich positiv auf das Lernen der Studierenden auswirken (Nölle 2002; Tenorth 2008). Hier erweist es sich allerdings als Prob-

lem, dass sich das Verhältnis von Theorie und Praxis nur bedingt empirisch untersuchen lässt, da sich verschiedene Ebenen überlagern:

„Die meisten Verhältnisbestimmungen sind präskriptiv-deskriptiv doppeldeutig. Sie beinhalten nicht nur psychologisch-theoretische Annahmen über die Beziehungen zwischen Denken und Handeln, Wissen und Können, sondern setzen diese Konstrukte auch in ideale, durch Aus- und Fortbildung teils erst herzustellende Beziehungen.“ (Neuweg 2011a, S. 467)

Nicht nur in dieser Doppeldeutigkeit von theoretischer Überlegung und konkreter Umsetzung sind die unterschiedlichen Ebenen problembehaftet. Die Verhältnis-Figuren können außerdem verschiedenen Ebenen der Lehrerbildung zugeordnet werden. Während sich die Parallelisierung und das Drei-Phasen-Konzept auf einer institutionellen Ebene bewegen, geht es beispielsweise beim Prozedualisierungskonzept eher um eine konkrete Umsetzung – die methodische Ebene. Das Mutterwitz- oder Persönlichkeitskonzept stellt die Fähigkeiten bzw. Voraussetzungen einer Person in das Zentrum und bewegt sich somit eher auf einer personalen Ebene. Konzepte können mithin auch ineinandergreifen, was die empirische Überprüfbarkeit zusätzlich erschwert.²⁷

Weiterhin ist eine klare Abgrenzung der Verhältnis-Figuren nur schwer möglich. Diese Behauptung soll knapp anhand der Konzepte Induktion und Reflexion herausgestellt werden. Beim Induktionskonzept ist die Praxis vor der Theorie angesiedelt, beim Reflexionskonzept sind Theorie und Praxis getrennte Kategorien. Beim Induktionskonzept werden nur objektive Theorien reflektiert, beim Reflexionskonzept sowohl objektive als auch subjektive Theorien. Aufgrund der geringen Unterschiede ist es schwierig zu erkennen, welches Konzept verfolgt wird.²⁸

Einen wichtigen Aspekt in Bezug auf die Verhältnisse von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung und deren empirische Überprüfbarkeit wirft zudem Patry (2014) mit der Frage auf, ob Lehramtsstudierende überhaupt (ähnliche) Theorien über die Verhältnisse von Theorie und Praxis haben.

Mögliche weitere Konzepte

Es wurde bereits festgestellt, dass die Klassifizierung der Verhältnisse von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung noch nicht abgeschlossen ist. Die folgenden vier Ansätze sollen deshalb als mögliche weitere Konzepte der Theorie-Praxis-Verhältnisse erwähnt werden, da sie wichtig für die Ausbildung angehender Lehrkräfte sein können. Diese Konzepte sollen nicht als den oben erläuterten Konzepten „nachrangig“ gelten, sie sind jedoch nicht in der von Neuweg am häufigsten genutzten Klassifizierung enthalten.

²⁷ Wen man zum Beispiel annimmt, dass die Persönlichkeit eines Menschen Auswirkungen auf sein Handeln als Lehrkraft hat (Persönlichkeitskonzept), dann wird sie sowohl in einer einphasigen (Parallelisierungskonzept) als auch dreiphasigen (Konsekution) Lehrerbildung eine Rolle spielen.

²⁸ Weitere, nur schwer voneinander abgrenzbare Konzepte, sind zum Beispiel das Technologie- und das Mutterwitzkonzept, das Mutterwitz- und das Persönlichkeitskonzept sowie das Erfahrungs- und das Anreicherungskonzept.

Der praktizistische Ansatz

Die Auflösung der Theorie-Praxis-Problematik kann nur durch Handeln geschehen. Das Lernen der Studierenden gestaltet sich als ein Wechselspiel aus Erfahrungen, Reflexion und Unterstützung seitens der Praxislehrkräfte (Hedtke 2007).

Der personale Ansatz

Lehrkräfte spielen beim personalen Ansatz eine wichtige Rolle. Sie „[...] verkörpern in ihrer Person das Wirksamwerden von Theorie-Praxis-Bezügen [...]“ (Hedtke 2007, S. 34) und müssen die Studierenden bei ihrem kompetenzorientierten Lernprozess begleiten. Sie übernehmen eine aktive Aufgabe und helfen den Studierenden, Theorie und Praxis in einen Bezug zueinander zu setzen (Hedtke 2007).

Das Handlungsbegründungsmodell

Wie der Name des Konzepts bereits vermuten lässt, sollen Handlungen nachträglich begründet werden. Selbst wenn Lehrkräfte erfahrungsbasiert handeln, können sie ihre Handlungen anschließend mit theoretischem Wissen belegen. Sie haben dann zwar nicht im Sinne des Technologiekonzepts Wissen angewendet, doch steht ihr Tun nicht in einem Widerspruch mit (fach)didaktischen oder pädagogischen Theorien, denn sie können es in einen Fachdiskurs einordnen (Neuweg 2013).

Kompetenz als Kontinuum

Blömeke et al. (2015) stellen in ihrem Artikel „Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum“ ein Konzept vor, nachdem der Aufbau von Kompetenzen – und der Übergang von theoretischem Wissen zu beobachtbarem Handeln – einem Kontinuum gleicht.

Zwischen theoretischem Wissen (links in Abbildung 9) und Performanz bzw. praktischem Handeln (rechts in Abbildung 9) liegen verschiedene Fähigkeiten (Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungen treffen), die auf einem Kontinuum durchlaufen werden.

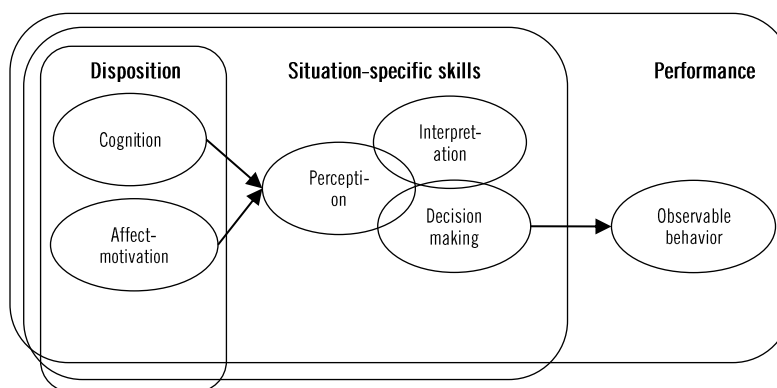


Abbildung 9 Kompetenz als Kontinuum (Blömeke et al. 2015, S. 7)

Ein weiteres Kontinuum erkennen die Autor_innen auf der Entwicklungsebene von Kompetenzen. So können verschiedene Personen auf einem Kontinuum unterschiedlich kompetent sein. Weiterhin kann die Kompetenz von Personen in den verschiedenen Unterkategorien variieren (siehe Abbildung 9). Personen können in einem Bereich (zum Beispiel Wahrnehmung) sehr gut sein, während sie im tatsächlichen Handeln noch weniger kompetent sind (Blömeke et al. 2015).

4.3 Zwischenfazit: Die vielen Beziehungen von Theorie und Praxis

Viele Verhältnisse von Theorie und Praxis sind vorstellbar, sowohl auf struktureller Ebene als auch in Bezug auf die Lehrerbildung.

Diese Verhältnisse sind wichtig für das Lernen von Lehramtsstudierenden. Je nachdem, welche Verhältnisse sie in ihrem Studium erleben, erhalten Theorie und Praxis unterschiedliche Funktionen. Allerdings ist die Zusammenstellung möglicher Verhältnisse noch nicht abgeschlossen und eine empirische Überprüfung der Konzepte schwierig. Es scheint allerdings, als hätten alle der oben aufgezeigten Verhältnis-Figuren in der Lehrerbildung ihre Berechtigung. Wenn verschiedene Konzepte gleichermaßen in die Lehrerbildung integriert werden, dann kommt folgende Situation zukünftig hoffentlich seltener vor:

„A Teacher Educator: ‘I really don’t understand why my student teachers don’t use the theory I taught to them. I see them have problems with their classes which could easily be avoided if only they would apply the content of my course!’” (Korthagen 2001, S. 1)

Sowohl Lehrerbildner als auch Studierende würden dann mehr Möglichkeiten als die technologische Anwendung kennen, um Theorien nutzen zu können.

An dieser Stelle können die Verhältnisvorstellungen in die vorliegende Untersuchung einfließen. Mehrere Fragen sind hier von Bedeutung: Haben Studierende Überzeugungen zu strukturellen Merkmalen von Theorie und Praxis? Welche Verhältnis-Figuren bringen die Studierenden in einen Zusammenhang mit Theorie und Praxis? Welche Verhältnis-Figuren erleben sie in ihrem Studium?

Erste Studien zu den Verhältnissen von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden liegen bereits vor. Sie werden in Kapitel 6.2 ausführlich erläutert. Vorher sollen jedoch konkrete Verknüpfungen von Theorie und Praxis vorgestellt werden, die besonders lernförderlich für Lehramtsstudierende scheinen.

5. Verknüpfungen von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

*„MEPHISTOPHELES. Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.“*

(Goethe 2007, S. 66)

In Goethes Faust beschreibt der Teufel Mephistopheles die Theorie als trocken und grau, von der sich die Praxis des Lebens grün abhebt. Nach der Interpretation von Rösler (2003) können aber nur beide zusammen den Lebensbaum golden färben und vervollständigen. Theorie oder Praxis sind allein also nicht ausreichend, sie müssen auf bestimmte Arten miteinander verbunden werden. Als Orientierungshilfen für die Gestaltung einer solchen Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung können die im vorangehenden Kapitel beschriebenen Verhältnisse gelten (Villiger 2015).

Dabei reicht es jedoch nicht aus, von einer Theorie-Praxis-Problematik zu sprechen, denn diese zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Villiger (2015) stellt fest: „Aus der Sicht der Lehrerbildung gibt es nicht das *eine* Theorie-Praxis-Problem. Vielmehr offenbart es sich an ganz unterschiedlichen Stellen“ (Villiger 2015, S. 11; Hervorhebung im Original). Sie gliedert grob zwischen vier Ebenen (Villiger 2015):

- Ebene der Organisationsstruktur (Ausbildungsstruktur): Werden Theorie und Praxis während der Ausbildung getrennt, phasenweise oder ständig verbunden?
- Institutionelle Ebene (konkrete Orte der „Bindeglieder“ von Theorie und Praxis): Gibt es zum Beispiel universitätseigene Konzepte für eine gelingende Verbindung von Theorie und Praxis? In welchen Veranstaltungen sind solche Verknüpfungen besonders wertvoll?
- Gewichtung der Ausbildungsinhalte: Welchen Stellenwert und welche Funktionen haben die Praxisphasen? Wie werden sie von verschiedenen Personengruppen bewertet?
- Qualitätssicherung: Haben die Studierenden am Ende ihres Studiums die angestrebten Professionskompetenzen erlangt?

Sollen neue Maßnahmen zur Verringerung der Theorie-Praxis-Problematiken implementiert werden, dann müssen diese an verschiedenen Stellen ansetzen. Die bloße quantitative Erhöhung des Praxisbezugs in der Lehrer wird dabei allerdings keine zufriedenstellenden Ergebnisse bewirken (Müller 2010, 295f.).

In den beiden Unterkapiteln dieses Kapitels sollen Ideen, Konzepte und empirische Studien vorgestellt werden, die eine Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen könnten. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass es sich hier nur um Vorschläge handelt, die theoretisch oder empirisch sinnvoll erscheinen. Inwieweit sie die Lehrerbildung tatsächlich verbessern, kann nicht abschließend

geklärt werden: „Jede Identifikation und Bestimmung von Kompetenzen und Regeln zur Lösung des Theorie-Praxis-Problems bleibt bislang [...] schwierig und weitgehend umstritten.“ (Fischer et al. 2016, S. 52).

In der Einleitung dieser Arbeit wurde bereits auf die Konzeption des „Lernarrangements Videokonferenzsystem“ aufmerksam gemacht. Dieses digitale Lernsetting beruht auf verschiedenen der im Folgenden erläuterten Vorschläge. Das vorliegende Kapitel dient deshalb als theoretische Grundlage für das „Lernarrangement Videokonferenzsystem“.

5.1 Vorschläge für eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis

In der Literatur lassen sich verschiedene Hinweise finden, wie Theorie und Praxis in der Lehrerbildung für Studierende lernförderlich eingesetzt werden können:

Ableitungen aus den Begriffsverständnissen von Theorie und Praxis sowie den Theorie-Praxis-Verhältnissen

Es wurde bereits festgestellt, dass jede der Verhältnis-Figuren an spezifischen Stellen im Lehramtsstudium integriert werden kann (Kapitel 4). Auf diese Weise können die verschiedenen Funktionen von Theorie und Praxis herausgestellt werden. Sowohl aus den vorgestellten Begriffsverständnissen von Theorie und Praxis (Kapitel 2) als auch aus den möglichen Verhältnissen von Theorie und Praxis lassen sich jedoch weitere Implikationen für eine verbesserte Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung ableiten.

Eine Möglichkeit, mit der vielfach proklamierten „Lücke“ zwischen Theorie und Praxis umzugehen, ist deren aktive Einbindung in den Lernprozess der Studierenden. Unterschiede von Theorie und Praxis können positiv betrachtet und als ein essentieller Teil der Wissensproduktion und –nutzung angesehen werden (Golden-Biddle et al. 2003). Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis kann auf diese Weise in der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte nutzbar gemacht werden, indem die Besonderheiten beider Konzepte hervorgehoben und fruchtbar „unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Dignität“ (Cramer 2014, S. 354; Hervorhebung im Original) aufeinander bezogen werden. Auf diese Weise kann kritische Reflexion möglich werden (Cramer 2014; Saylor 1968, S. 241). Insgesamt scheinen insbesondere ausreichend Reflexionsanlässe während der Ausbildung zur Lehrkraft notwendig (Herfter und Schroeter 2012; Herzog 2007; Reusser und Freafel 2017). Wichtig ist, dass Studierende zunächst eine gewisse Distanz zur Praxis aufbauen, die eine Reflexion erst zulässt (Bengtsson 1993; Tenorth 2008). Hier eignet sich zum Beispiel der Einsatz von *Portfolios* oder *Lerntagebüchern*²⁹, der auch Dozierenden helfen kann, die Lernprozesse der Studierenden besser nachzuvollziehen (Bühler et al. 2016; Hascher und Hofmann 2014; Hascher und Kittinger 2014; Holzäpfel et al. 2012; Vogel und Schneider 2010).

²⁹ Tiefergehende Reflexionen scheinen für die Studierenden hier teilweise schwierig. Schlag und Hartung-Beck (2016) fanden in einer Evaluationsstudie zum Praxissemester heraus, dass sich die Reflexionen der Studierenden oft auf einer beschreibenden Ebene vollziehen.

Nach Tenorth (2006) sollten Studierende sogenannte „professionelle Schemata“ aufbauen, die als Grundlage ihres Wissens und Könnens gelten können. Diese Schemata knüpfen an den Kompetenz-Begriff der Professionalisierungsdebatte an (Kapitel 3) und gehen über Wissensbestände hinaus. Wissen und Erfahrung sollen bei professionellen Schemata mit normativen Orientierungen und operativen Routinen zusammenspielen, wobei jeder dieser Aspekte als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses angesehen werden muss. Professionelle Praxis kann dann als das „Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“ (Tenorth 2006, S. 589) angesehen werden.

Einer ähnlichen Denkrichtung wie Tenorth folgen weitere Wissenschaftler_innen: Wissen (Theorie) und Können (Praxis) sollen nicht nur so zusammenspielen, dass sie handlungssteuerndes Wissen und reflektiertes Können hervorbringen (Abbildung 10, rechts). Stattdessen sollen Theorien auch die gedanklichen Handlungsspielräume der Studierenden vergrößern und als Problemmodelle fungieren, welche sie dabei unterstützen, Fragen an die Wirklichkeit zu stellen. Wissen ist dann Bildungs-, Hintergrunds-, Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen, das gemeinsam mit implizitem Wissen zu explizitem Handlungswissen führt (Abbildung 10, links) (Neuweg 2011b).

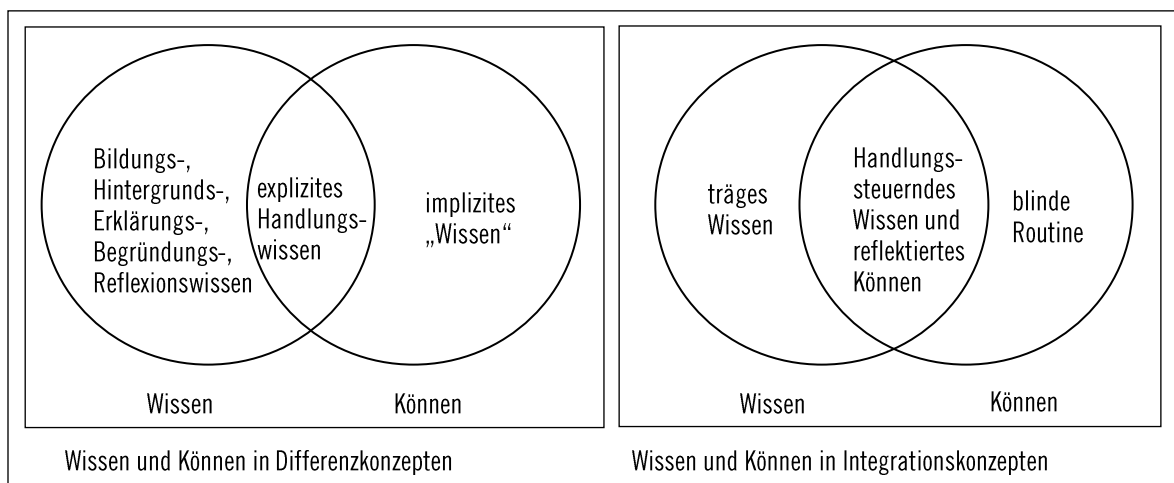


Abbildung 10 Wissen und Können in Differenz- und Integrationskonzepten (Neuweg 2011b)

Dabei sollte das implizite Wissen der (angehenden) Lehrkräfte wertgeschätzt und der „Wisdom of Practice“ (Shulmann 2004) eine eigene Berechtigung zugesprochen werden. Trotzdem scheint ein Aufbau von gewissen Handlungs-routinen notwendig, um dem Phänomen entgegenzuwirken, dass sich Studierende an ihre „biografisch verinnerlichten Muster wie an Routinen und Ratschläge, die ihnen Lehrpersonen in den Praktika anbieten.“ (Freafel 2012, S. 130), halten.

Für die Studierenden muss dann hervorgehoben werden, dass Theorien nicht notwendigerweise in Konkurrenz zueinander stehen, sondern in der Pädagogik eine Paradigmenvielfalt herrscht (Patry 2000) (Info-Kasten 3).

Gleichzeitig dürfen theoretische Erkenntnisse nicht als absolute Wahrheiten gelehrt werden, sondern als veränder- und aushandelbar (Cramer 2014).

Tina Hascher (2014) fasst wichtige Prozesse einer Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerbildung zusammen:

„Guter Unterricht wird nicht über Modellernen, Learning-by-doing oder Versuch und Irrtum erlernt, sondern durch die professionelle Gestaltung eines Entwicklungsprozesses, der auf kriteriengeleiteten Auseinandersetzungen und reflektierten Eigenerfahrungen sowie auf kooperativem Lernen basiert.“ (Hascher 2014, S. 12)

Eine professionell angeleitete Lehrerbildung ist dementsprechend nicht gekennzeichnet durch „ausprobieren“, sondern durch Erfahrungen, die in einem theoretischen Kontext verortet werden. Um träges theoretisches Wissen zu vermeiden und den Nutzen von Theorien für Studierende zu verdeutlichen, schlägt Meier (2006) die Einführung einer „Theorienutzungscompetenz“ vor. Als Schlüsselqualifikation und Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte umfasst diese Theorienutzungscompetenz reflektierende und kommunikative Elemente und hat vorausschauende, rückblickende, erklärende und erfahrungskritische Ausprägungen. Sie beschreibt eine „[...] Offenheit, das eigene Tun und die eigenen Überzeugungen dazu in Relation zu setzen und nötigenfalls zu verändern.“ (Meier 2006, S. 90).

Beitrag der universitären Lehrerbildenden

Die meisten Vorschläge zur Verbesserung der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium setzen bei den Studierenden an. Allerdings können auch die universitären Lehrerbildenden einen Beitrag zur Verringerung der Theorie-Praxis-Problematiken leisten. Sie müssen zum Beispiel erkennen, dass Theorie eine „wichtige, nicht aber schon hinreichende Bedingung“ (Dubs 2008, S. 12) für gelingende Praxis ist und auch weitere Aspekte bei der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften eine Rolle spielen (siehe professionelle Schemata). Sie müssen sich auf einen Dialog mit den praktizierenden Lehrkräften einlassen und sich über das Berufsfeld Schule informieren (Patry 2000). Darüber hinaus wird häufig nicht deutlich, welche Funktion die während des Studiums in der Schule verbrachte Zeit für Studierende hat:

„Wie wird Schulpraxis verstanden? Als eigenständiger Erfahrungsraum, der sich in einer weitgehenden Unabhängigkeit von theoretischen und praktischen Anteilen der LehrerInnenbildung konstituiert; als Feld für Praxisforschung, in dem sich der Schulalltag als Anwendungsbereich wissenschaftlicher Kerntätigkeit erweist; Wissenschaftskommunikation, bei der es um Vermittlung und den Transfer der Theorie in das künftige Berufsfeld geht; oder als Ziel des Studiums mit einem klaren Fokus auf die Entwicklung der Studierenden in der Schule?“ (Hascher 2011, S. 14).

Die universitären Vertreter_innen müssen sich über die jeweiligen Funktionen bewusst werden und entscheiden, welche Absichten sie mit den praktischen Phasen der Lehrerbildung verfolgen, im besten Fall gemeinsam mit den Lehrkräften. Des Weiteren müssen sie ihre Absichten mit den Schulen absprechen, damit alle Beteiligten sich auf ihre spezifischen Rollen einstellen können (siehe Kapitel 5.2.1).

Inhaltlicher Schwerpunkt

Bei den Versuchen, die vielfältigen Theorie-Praxis-Problematiken zu verringern, ist eine inhaltliche Schwerpunktsetzung wichtig, die über methodische Erneuerungen hinausgeht. Es scheint jedoch, dass angebliche Verbesserungen häufig nicht ausreichend tiefgehend sind: „Insgesamt sind die Maßnahmen der Verzahnung technologischer Art und bleiben weitgehend an der Oberfläche des Problems.“ (Cramer 2014, S. 351). Bei der Entwicklung neuer Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis muss diese Problematik stets mitbedacht werden.

Inhaltlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass im Mittelpunkt der Lehrerbildung die Entwicklung und das Lernen der Studierenden stehen. Das eigentliche Ziel der Schule liegt jedoch in dem Lernen von Schüler_innen. Einer Orientierung am Lernerfolg von Schüler_innen kommt in der Lehrerbildung oft jedoch nur geringe Bedeutung zu (Freafel 2011, 2012) oder sie wird gar als hinderlich angesehen (Arnold et al. 2011). Gemeinsam mit den praktizierenden Lehrkräften müssen auch Studierende Verantwortung für das Lernen der Schüler_innen übernehmen und lernen so von Anfang an, sich für den Lernerfolg der Schüler_innen zu engagieren (Freafel 2011, 2012). Hier können verschiedene Konzepte ansetzen, die das Lernen der Studierenden so fördern, dass auch das Lernen der Schüler_innen wichtiger wird. Ansätze sind hier zum Beispiel *Empowerment*³⁰ der angehenden Lehrkräfte (Arnold et al. 2011) und die *Besprechung von Unterricht* der Studierenden – vor und nicht nach der Durchführung einer Unterrichtsstunde (Kreis et al. 2012; Schüpbach 2007; Staub et al. 2014).

5.2 Konzepte zur besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis

Neben diesen Konzepten kristallisieren sich weitere Konzepte heraus, die basierend auf empirischen Untersuchungen eine Verbesserung der Lehrerbildung durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis möglich erscheinen lassen.

Diese Konzepte sollen im Folgenden kurz erläutert werden. Anschließend wird ausführlicher auf zwei Konzepte eingegangen, die besonders effektiv scheinen. Auf der institutionellen Ebene werden *Kooperationen in der Lehrerbildung* (5.2.1), auf der konkreten und medialen Ausbildungsebene die *Videografie in der Lehrerbildung* (5.2.2) vorgestellt. Diese zwei Bereiche können zusammenhängen und ineinander übergehen. Sie sollen dennoch

³⁰ Empowerment kann übersetzt werden mit „Befähigung“. Im Zusammenhang mit der Lehrerbildung meint es die Befähigung zur Professionalisierung und Veränderung sowie Verbesserung des Lernen und der Bildung von Schüler_innen (Arnold et al. 2011).

getrennt betrachtet werden, um eine bessere Übersicht zu ermöglichen und weil sie nicht zwingend miteinander verbunden werden müssen.

Um die Reise der Studierenden auf dem Weg zur Professionalisierung zu begleiten, können neue *Coaching-* und *Mentoring-Beziehungen* und *-Konzepte* durchgesetzt werden (Hobson et al. 2009). Als Beispiele können hier die Konzepte des *content-focused Coachings* (Kreis et al. 2012; Staub 2004; West und Staub 2003) oder *work-based learning* (van Velzen et al. 2012) gelten.³¹ Auch die direkte Zusammenarbeit mit Schüler_innen wie in *Lern-Laboren* ist ein möglicher Ansatz (Dohrmann und Nordmeier 2015).

Weitere Konzepte, die die Verknüpfung von Theorie und Praxis fördern, können durch *Fallarbeit*³² (Hummrich et al. 2016; Messmer 2011; Moroni et al. 2014; Pieper et al. 2014) und *Forschendes Lernen*³³ (Feyerer et al. 2014; Huber et al. 2009; Roters et al. 2009; Rothland und Boecker 2014; Saleh und Khine 2011; Wildt 2005) beschrieben werden. Messmer (2011) begründet diese Konzepte folgendermaßen: „Der Fall aus der Unterrichtspraxis soll die Rolle des Vermittlers übernehmen und damit die Kluft zwischen Ausbildungspraxis und Berufspraxis zu füllen versuchen.“ (Messmer 2011, S. 27). Theorien werden so mit einer spezifischen Situation verknüpft und kontextuiert betrachtet (siehe Kapitel 2).

5.2.1 Kooperationen in der Lehrerbildung

Zur Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis ist eine intensive Zusammenarbeit der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen und deren Akteur_innen notwendig (Cramer 2014; Freafel 2011, 2012; Fussangel und Gräsel 2011; Hascher 2014; Reusser und Freafel 2017). Villiger (2015) wirft sogar die Frage auf, ob in der Kooperation zwischen Hochschuldozierenden und praktizierenden Lehrkräften der entscheidende Faktor für eine Verbesserung der Theorie-Praxis-Problematik liegt.

Die Fähigkeit zur Kooperation ist zu einer wichtige Kompetenz für Lehrkräfte geworden (Freafel 2012). Sie wirkt nicht nur für die Lehrkräfte entlastend, sondern kann sich auch positiv auf das Lernen von Schüler_innen auswirken (Schratz und Schrittmesser 2011; Zeitschrift für Pädagogik 2006). Während sich derzeit im realen Berufsfeld der Wandel vom individualistischen hin zum kooperativen Berufsverständnis vollzieht, werden Studierende häufig nicht in Kooperationen einbezogen. So sind Praktika oft noch geprägt vom „Setting der Mikrostruktur Studierende – Praxislehrperson“ (Freafel 2012, S. 132). Studierende erleben häufig nicht den gesamten Berufsalltag einer Lehrkraft und haben nur selten Möglichkeiten zur Partizipation (Freafel 2012).

³¹ Beide Konzepte stellen das Lernen am Arbeitsplatz Schule in den Vordergrund. Indem Studierende aktiv am Schulgeschehen partizipieren und mit den Lehrkräften kooperieren, können sie das Unterrichten lernen (van Velzen 2012; West und Staub 2003).

³² Anhand eines Falles werden Situationen untersucht und in einen Kontext mit der Theorie gesetzt.

³³ Studierende führen eigene (Unterrichts)Forschungen durch.

Um dieser Problematik entgegenzuwirken, müssen in der universitären Lehrerbildung Wege gefunden werden, wie Schulen und Hochschulen enger und professionalisierter zusammenarbeiten (Hascher 2011), damit auch Studierende *echte Kooperationen* (solche, in denen Studierende aktiv einbezogen werden und etwas verändern können) erleben und ihre Handlungskompetenzen gefördert werden (Beaten und Simons 2014; Gröschner 2015). Dabei müssen sowohl Organisationsstrukturen und Inhalte, als auch die Gestaltung der Zusammenarbeit festgelegt werden (Villiger 2015). Die kooperierenden Partner_innen müssen dabei als gleichwertig und gleichberechtigt (Zeichner 2010) gelten und gemeinsam Ziele definiert werden. Eine grundlegende Bedingung für eine erfolgreiche institutionsübergreifende Kooperation ist weiterhin, dass sich die Partner_innen auf die verschiedenen „Realitäten“ einlassen und bereit sind, ihr eigenes Wissen und eigene Erfahrungen zu reflektieren und zu verändern (Patry 2000; Villiger 2015).

Communities of practice und dritte Räume in der Lehrerbildung

Ein mögliches Konzept, welches die Kooperation von Schule und Hochschule verbessern kann, wird durch *communities of practice* beschrieben (Freafel 2011; Gruber et al. 2000; Reusser und Freafel 2017; Schrittmesser 2004). *Communities of practice* sind Gemeinschaften von Personen oder Personengruppen, die gemeinsam und längerfristig eine Thematik bearbeiten. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Lernen insbesondere in sozialen Kontexten vollzogen wird (Lave und Wenger 1991; Wenger 1998). In Bezug auf die Lehrerbildung können verschiedene an der Lehrerbildung Beteiligte (zum Beispiel Hochschuldozierende, Lehrkräfte und Lehramtsstudierende) gemeinsam arbeiten, reflektieren und lernen. Das gemeinsame Arbeiten fördert auch das gemeinsame Verständnis füreinander und für die bearbeiteten Themen. Dabei ist ausschlaggebend, dass die Mitglieder einer *community of practice* ähnliche Vorstellungen von ihrer Kooperation haben und

„durch die sachlichen Erfordernisse und Standards ihrer Praxis, durch ihre einschlägige Kompetenz, durch wechselseitige Anerkennung und durch zugehörige moralische Standards der Reziprozität – der gegenseitigen Hilfe, Fairness, Anerkennung und entsprechenden Vertrauens – verbunden sind [...]“ (Ortmann 2009, S. 211).

Es zeigt sich, dass die Arbeit in *communities of practice* die Ansichten neuer Mitglieder beeinflussen, ihre Identität formen und beim Lernen helfen kann (Lave 1991). Durch *communities of practice* können Studierende in realen Kontexten anhand von authentischen Herausforderungen lernen und bereits im Studium echte Kooperationen erleben (Freafel 2011).

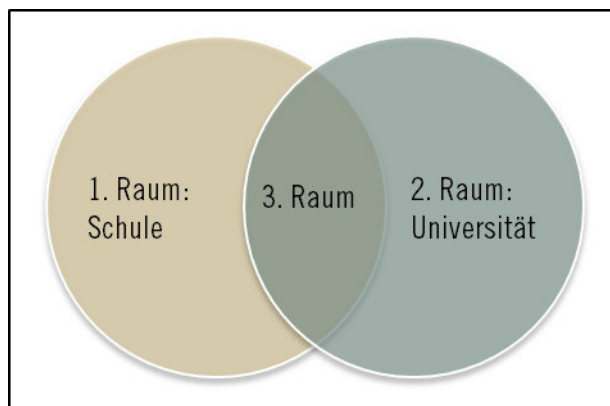


Abbildung 11 Dritte Räume in der Lehrerbildung (nach Zeichner 2010)

Hier setzt ebenfalls das Konzept der *dritten Räume*³⁴ an. Dritte Räume entstehen als Schnittstellen dann, wenn zwei unterschiedliche Räume zusammenarbeiten und etwas Neues entsteht. Diese Räume können „real-and-imagined“ (Soja 1996, S. 11) sein. Es kann sich also um tatsächliche Orte oder um rein gedankliche Räume handeln. In der Lehrerbildung können sie zum Beispiel durch die Ausbildungsorte Schule (Raum 1 in Abbildung 11) und Hochschule (Raum 2 in Abbildung

11) gekennzeichnet werden, zwischen denen ein dritter „Diskursraum“ (Leonhard et al. 2016, S. 92) entsteht. Durch diese Art der Zusammenarbeit können verschiedene Perspektiven zusammengebracht werden, um eine Herausforderung ganzheitlich zu betrachten. Dabei spielt das praktische Wissen der Lehrkräfte so mit dem akademischen Wissen der universitären Vertreter_innen zusammen, dass neues Wissen entstehen kann und alle Beteiligten gemeinsam lernen (Zeichner 2010). Es ist eine Aufgabe der Forschung herauszufinden, ob bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule tatsächlich dritte Räume entstehen oder ob dies lediglich behauptet wird (Cuenca et al. 2011).

Die beiden Konzepte können dabei je spezifische Aufgaben in der Lehrerbildung übernehmen: Communities of practice zielen auf eine langfristige Zusammenarbeit ab, in der die unterschiedlichen Beteiligten ähnliche Vorstellungen von der Kooperation entwickeln. Dritte Räume können auch punktuell – wie in einzelnen Seminarveranstaltungen des Lehramtsstudiums (z. B. Cuenca et al. 2011; Flessner 2014; Skerrett 2010) – integriert werden. In diesem Fall werden besonders die Unterschiede zwischen den Beteiligten hervorgehoben.

Wichtig scheint bei beiden Konzepten, dass es eine Veränderung der Aufgaben der Lehrkräfte und Studierenden gibt: „[Es] verschiebt sich das gemeinsame Interesse *weg vom normativ „richtigen“ Handeln der Studierenden und hin zum gemeinsamen Erfüllen der beruflichen Aufgaben.*“ (Freafel 2011, S. 28; Hervorhebung im Original). Verschiedene Studien zeigen, dass diese Art der Zusammenarbeit insgesamt einen positiven Einfluss auf das Lernen von Lehramtsstudierenden und die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule hat (z. B. Freafel et al. 2017; Gut et al. 2014; Jimenez-Silva und Olson 2012; Rigelman und Ruben 2012; Snow-Gerono 2005; Sutherland et al. 2005; Thomas et al. 1998; Tsui und Law 2007; Vescio et al. 2008; Vries und Pieters 2007).

³⁴ Es wird auf die Theorie von Bhabha (1994) zurückgeführt, der die Theorie der dritten Räume im Rahmen von post-colonial studies entwickelte.

Trotzdem dürfen die Herausforderungen, die durch derartige Kooperationen auf die beteiligten Personen(gruppen) zukommen, nicht unterschätzt werden. Williams (2014) identifiziert die folgenden drei Problembe-
reiche: Zurechtkommen mit der ständigen Veränderung der Identitäten als Lehrkräfte und Lehrerbildner_innen,
Herausarbeiten und Thematisieren der sich verändernden Ansichten zum Lernen und Unterrichten durch die
Kooperation sowie die Aushandlung der teilweise komplexen und schwierigen Kooperationsbeziehungen (Willi-
ams 2014).

Partnerschulen

Insbesondere communities of practice erfordern eine längerfristige Zusammenarbeit statt kleiner und punktueller
gemeinsamer Projekte zwischen Schulen und Hochschulen. Institutionalisierte Partnerschaften zwischen
Schulen und Hochschulen scheinen ein möglicher Weg zu sein, diese Voraussetzungen zu erfüllen (Bezzina et al.
2006; National Council for Accreditation of Teacher Education 2001).

Im Sinne der oben beschriebenen Konzepte reicht es jedoch nicht aus, wenn die Partnerschaft lediglich in der
Entsendung von Praktikant_innen durch die Universität an die Schule besteht und kein weiterer Kontakt zwi-
schen den Institutionen geknüpft wird (Partnerschul-Modelle 1 und 2 in Abbildung 12). Stattdessen sollte ein
regler Austausch zwischen Hochschuldozierenden und Lehrkräften stattfinden und die Verantwortung für die
Ausbildung der Lehramtsstudierenden gemeinsam übernommen werden (Partnerschul-Modelle 3-5 in Abbildung
12). Einen Schritt weiter gehen die *akademischen Ausbildungsschulen*, in denen Hochschuldozierende, Lehr-
kräfte und Lehramtsstudierende gemeinsam forschen und die Schule weiterentwickeln (Partnerschul-Modell 6
in Abbildung 12) (van Velzen 2012). Solche Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen sind zum Bei-
spiel in den Niederlanden in Form der *Opleidingsschools* (van Velzen 2012) oder im englischsprachigen Raum
als *Professional Development Schools* (PDS) (National Council for Accreditation of Teacher Education 2001; The
Holmes Group 1986) und *Urban Teacher Residency Programs* (Zeichner und Bier 2012) entwickelt worden. Im
deutschsprachigen Raum sind diese Partnerschaften noch selten, ihre Anzahl wächst jedoch stetig.³⁵

³⁵ Beispiele dafür sind die Kooperationsschulen der Universität Wien, die Campusschulen der Leuphana Universität Lüneburg, die
Partnerschulen für Professionsentwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW und die Laborschulen der Universitäten Jena und
Bielefeld. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung werden auch an der HU Berlin Partnerschaften aufgebaut.

<p>Work place- ment model (1)</p>	<p>Die Schule dient als Ort für Praktika, in dem Studierende praktische Erfahrungen machen sollen. Die Universität ist der eigentliche Ausbildungsort.</p>
<p>Coordinator model (2)</p>	<p>Basiert auf dem „work placement model“. Speziell für die Praktikumsbetreuung ausgebildete Lehrkräfte begleiten die Studierenden während ihres Praktikums.</p>
<p>Partner model (3)</p>	<p>Die Schule ist mitverantwortlich für bestimmte Ausbildungselemente und für die professionelle Entwicklung der Studierenden. Schulbasierte Dozierende und Praxislehrpersonen unterstützen die Studierenden.</p>
<p>Network model (4)</p>	<p>Universität und Schule stehen in einer engen Verbindung zueinander und bilden die Studierenden fast gleichermaßen aus. Schulbasierte Dozierende, Praxislehrpersonen und Hochschuldozierende arbeiten gemeinsam bei der Ausbildung der Studierenden.</p>
<p>Educational School model (5)</p>	<p>Die Universität ist verantwortlich für die Ausbildung der Studierenden und bildet die schulischen Lehrerbildner_innen aus. Schulbasierte Dozierende, Praxislehrpersonen und Hochschuldozierende arbeiten gemeinsam bei der Ausbildung der Studierenden.</p>
<p>Akademische Ausbildungs- schulen (6)</p>	<p>Schulen sind Partnerinstitutionen für Universitäten, an denen Praxisforschung betrieben sowie Unterrichts- und Schulforschung vorangetrieben werden. Praxislehrpersonen, Studierende und Hochschuldozierende forschen gemeinsam.</p>

Abbildung 12 Partnerschul-Modelle (nach Maandag et al. 2007; nach van Velzen 2012)

Die Qualität und Wirksamkeit existierender Schul-Hochschulpartnerschaften variiert stark (Lynch und Smith 2012; Zeichner und Bier 2012). Doch können diese Partnerschaften nicht im Sinne eines „one-size-fits-all“-Ansatzes (Sandholtz 2002, S. 827) für alle Schulen und Hochschulen vereinheitlicht werden, sondern müssen deren spezifische Anforderungen und Herausforderungen berücksichtigen (Bezzina et al. 2006; Sandholtz 2002). Ferner müssen die Grenzen und Probleme dieser Partnerschaften beachtet werden. Der Fokus in der Lehrerbildung darf nicht zu ausgeprägt auf der schulischen Praxis liegen (Zeichner und Bier 2012). Außerdem muss dem vorgebeugt werden, dass Studierende lediglich die Perspektive einer spezifischen Schule kennenlernen und diese unkritisch übernehmen (Snoek 2008). Weiterhin müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die eine weitreichende Partnerschaft ermöglichen, um der bestehenden Belastung der Lehrkräfte entgegenzuwirken (Sandholtz 2002).

Die Studie von Castle et al. (2006) zeigt, dass in eine Partnerschaft eingebundene Studierende in verschiedenen Bereichen der Ausbildung besser abschneiden als Studierende, die in keine Partnerschaft eingebunden waren. Außerdem erleben Studierende eine größere Verknüpfung von Theorie und Praxis als in anderen Studienab-

schnitten (Allsopp et al. 2006) und Schulen profitieren durch die Kooperationen (Freafel und Haunberger 2012; Snoek 2008). Es fehlen dennoch Studien, die positive Auswirkungen durch die Partnerschaften auf das Lernen der Schüler_innen belegen (Zeichner und Bier 2012).

Insgesamt kann die Einführung von institutionellen Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen das Lernen aller Beteiligten fördern:

„This is helping to diminish the gap between theory and practice and increasing the opportunities for teachers and teacher educators to learn about teaching while at work. The gap between schools and institutes is bridged over the whole range of professional development and innovation [...]“ (Bezzina et al. 2006, S. 756)

Das Ziel vieler Partnerschaften, nämlich die Verbesserung des Lernens und Arbeitens der Hochschuldozierenden, Lehrkräfte und angehenden Lehrkräfte durch die verschiedenen spezifischen Wissensperspektiven, die in den gemeinsamen Lernprozess eingebracht und integriert werden können, bietet Potenzial zur Verringerung der Theorie-Praxis-Problematiken.

5.2.2 Videografie in der Lehrerbildung

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung der Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung liegt im Einsatz von digitalen Lehr-Lern-Settings (Lampert und Loewenberg Ball 1998). So stellt Oonk fest: „Digital applications [...] seem to be able to fulfill a useful function within the area between theory and school practice [...]“ (Oonk 2009, S. 25). Zwei solcher digitaler Settings können durch den Einsatz von Unterrichtsvideos und die Arbeit mit Videokonferenzen beschrieben werden.

Unterrichtsvideos

Ein prominenter (und im letzten Jahrzehnt stark entwickelter und beforschter) Ansatz (Pauli et al. 2014) zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung ist im Bereich der digitalen Lehre der Einsatz von Unterrichtsvideos (Blomberg et al. 2013; Brophy 2004; Krammer et al. 2008; Krammer und Reusser 2005; Pauli et al. 2014; Seidel et al. 2013):

„What better way to orient novices to the richness and complexity of good teaching than to capture it on tape and analyze it in detail? What better way for experienced teachers to improve their teaching than to analyze videotapes of themselves in action?“ (Brophy 2004, ix)

Gerade durch Diskussionen und Reflexionen über die beobachteten Unterrichtsprozesse in den Unterrichtsvideos wird eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht (Krammer et al. 2008). Mittlerweile existiert eine Vielzahl an Konzeptionen und Nutzungsmöglichkeiten von Unterrichtsvideos im Kontext der Lehrerbildung (Pauli et

al. 2014). Sie können sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung von Lehrkräften genutzt werden. Weiterhin können ideale Best-practice-Beispiel oder eher typischer Unterricht, bereits bekannte oder neue Unterrichtssituationen gezeigt und aufgezeichneter eigener Unterricht, aber auch der Unterricht fremder Lehrkräfte beobachtet werden (Blomberg et al. 2013; Kleinknecht et al. 2014).

Während zu Beginn der Arbeit mit Unterrichtsvideos noch das Darstellen und Einüben von Unterrichtstechniken im Vordergrund stand (Blomberg et al. 2013), werden zunehmend andere Ziele bedeutsam, so zum Beispiel die von Brophy (2004) genannte Fähigkeit zur Analyse von komplexen Unterrichtssituationen, die Stärkung des Fachwissens und des Wissens über Unterrichtsprozesse sowie die Entwicklung von flexiblem Handlungs- und Reflexionswissen im Zusammenhang mit Lehren und Lernen (Blomberg et al. 2013; Krammer und Reusser 2005). Während Unterrichtsvideos ihre Limitationen haben (z. B. sind Videoaufnahmen nur aus bestimmten Perspektiven möglich und stets eingebettet in einen spezifischen kulturellen Hintergrund (Blomberg et al. 2013)), bieten sie ebenfalls spezifische Vorteile. So können kleine Unterrichtsausschnitte wiederholt angesehen und aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden. Ferner müssen Lehramtsstudierende beim Anschauen von Unterrichtsvideos nicht unterrichten und diesen Unterricht währenddessen analysieren. Sie kommen also nicht in einen Handlungsdruck oder negative Stresssituationen, die sich negativ auf ihr Lernen auswirken (Blomberg et al. 2013).

Unterrichtsvideos stellen jedoch nur ein technisches Medium dar, welches Lernen ermöglichen kann. Es reicht nicht aus, diese Ausschnitte aus der Unterrichtsrealität lediglich anzuschauen (Blomberg et al. 2013; Brophy 2004; Krammer und Reusser 2005). Die Unterrichtsvideos müssen vielmehr in einen Kontext eingebettet und je nach Lernziel unterschiedlich in die jeweilige Lehrveranstaltung integriert werden (Blomberg et al. 2013; Brophy 2004; Seidel et al. 2013).

Videokonferenzen

Ein Ansatz, welcher auf der Arbeit mit Unterrichtsvideos aufbaut, wird durch Videokonferenzen in der Lehrerbildung verfolgt. Durch Videokonferenzen kann ein audio-visueller Live-Austausch von zwei Personengruppen an verschiedenen Orten (zum Beispiel universitärer Seminarraum und schulischer Klassenraum) digital stattfinden (Drexhage et al. 2016; Leiss et al. 2016). In Bildungskontexten werden Videokonferenzen schon lange genutzt, um zum Beispiel verschiedene Schulklassen zum gemeinsamen Lernen (insbesondere Projektarbeit und Sprachlernen) miteinander zu verbinden (Arnold et al. 2002; European Schoolnet), Expert_innen digital in den schulischen Unterricht bzw. universitäre Seminare zu integrieren (Anderson und Rourke 2005; Arnold et al. 2002; Hung und Tan 2004; Ivey 1999), Lernen über Distanzen hinweg aus unterschiedlichen Gründen zu ermöglichen (Gillies 2008; School of Distance Learning; Weiss et al. 2001) oder Lehrkräften verschiedener Schulen das ge-

meinsamen Lernen (kollegiale Beratung, Austausch und Unterrichtsbeobachtungen) zu erleichtern (Arnold et al. 2002).

Videokonferenzen können jedoch auch genutzt werden, um das Lernen von Lehramtsstudierenden zu fördern und theoretische und praktische Elemente der Lehrerbildung zu verbinden (Kent und Simpson 2010). Via Videokonferenzen kann der eigenständige Unterricht von Lehramtsstudierenden von Dozierenden und Mitstudierenden angesehen werden. Diese können die Lehramtsstudierenden anschließend beraten und Rückmeldungen zu dem Unterricht geben. Weiterhin können Lehramtsstudierende durch die Arbeit mit Videokonferenzen an virtuellen Praktika teilnehmen bzw. den Schulunterricht beobachten. Im Anschluss an die Beobachtungen ist ein Austausch und eine gemeinsame Reflexion zwischen Studierenden, Schüler_innen, Lehrkräften und Dozierenden möglich (Drexhage et al. 2016; Hanlon 2008; Israel et al. 2009; Kent und Simpson 2010; Leiss et al. 2016; Perry et al. 2013; Richardson et al. 2012). Schaut man sich die Grenzen von Unterrichtsvideos an, so wird deutlich, dass gerade der Aspekt des gemeinsamen Austausches einen Vorteil gegenüber Unterrichtsvideos darstellt. Bei diesen ist eine gemeinsame Diskussion und Reflexion des Unterrichts mit Schüler_innen und Lehrkräften nicht möglich (Krammer und Reusser 2005). Die Stärken und Schwächen des Einsatzes von Videokonferenzen in der Lehrerbildung insgesamt lassen sich wie in Tabelle 1 zusammenfassen:³⁶

Tabelle 1 Stärken und Schwächen von Videokonferenzen (nach Dawley 2007, S. 147)

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeit, die Mimik der Teilnehmenden zu sehen und somit ein besseres Verständnis anhand der visuellen Hinweise zu generieren. - Herstellung von „connectedness“ zwischen den Teilnehmenden durch die Kameraaufnahmen. - Die Schüler_innen werden zu echten Personen anstatt nur Stimmen oder Textausschnitte für eine Diskussion zu sein. - Neue pädagogische Formen – wie Cybermonitoring – werden durch Videokonferenzen ermöglicht. - Die Software ist internetbasiert und leicht zu bedienen. - Es kann Kommunikation durch Videos, Sprache und weitere Materialien stattfinden. - Die verschiedenen Möglichkeiten der Videokonferenzen ermöglichen deren Einsatz in verschiedenen Lernumgebungen (z. B. Gastvorträge). 	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende benötigen ein Training, um die Videokonferenzen effektiv nutzen zu können. - Setzt den Erwerb eines Videokonferenzsystems voraus. - Schlechte Internetqualität kann die Verbindung stören. - Software und Hardware benötigen Updates und Wartungsarbeiten. - Firewalls können die Verbindung zwischen Videokonferenzsystemen stören, häufiges Problem bei Schulen. - Die Durchführung der Videokonferenzen kann aufgrund der unterschiedlichen Stundenpläne (Uni – Schule) schwierig werden. - Eventuell nicht ausreichend Reflexionszeit, da die Diskussion schnell folgt. - Personen mit Hör- oder Sehbehinderungen können Schwierigkeiten bei den Videokonferenzen haben.

³⁶ Eigene Übersetzung der Tabelle aus dem Englischen und Anpassung an den Einsatz von Videokonferenzen in der Lehrerbildung
62

Empirische Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz von Videokonferenzen in der Lehrerbildung bislang überwiegend positiv bewertet wird. So trägt er einerseits zur Kommunikation und Kooperation, sowohl zwischen Studierenden als auch zwischen Studierenden, Lehrkräften und Schüler_innen bei (Drexhage et al. 2016; Hu und Wong 2006; Johnson et al. 2006; Kent und Simpson 2010). Andererseits kann die Arbeit mit Videokonferenzen den Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenzen bei angehenden Lehrkräften fördern (Leiss et al. 2016). Aus Studierendensicht scheinen Videokonferenzen ein Lernarrangement zu sein, das effektiv zu ihrem Lernen beiträgt (Knowlton et al. 2007). Zudem gelten sie als „powerful tool“ (Kent und Simpson 2010), um Studierenden Sicherheit in innovativen Lern-Lehrumgebungen zu ermöglichen (Kent und Simpson 2010). Um den Lernerfolg beim Einsatz von Videokonferenzen sicherzustellen, sind zwei Dinge von Bedeutung: Zum einen müssen die Nutzer der Videokonferenzen sich gut mit der Technik des Systems auskennen (Johnson et al. 2006; Lundgren 2012), zum anderen muss eine gute visuelle und auditive Übertragung gewährleistet sein (Clarke 2015; Drexhage et al. 2016; Johnson et al. 2006; Romeo et al. 2012).

5.3 Zwischenfazit: Vielfältige Möglichkeiten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

In diesem Kapitel wurden verschiedene Vorschläge zur Verbesserung der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis vorgestellt.

Es gibt auf unterschiedlichen Ausbildungsebenen Konzepte, die eine solche Verbesserung ermöglichen sollen. Besonders wichtig scheint in diesen Konzepten, dass Studierende sowohl der Theorie als auch der Praxis eine eigene Dignität zusprechen. Sie müssen zudem zur Reflexion von Theorie und Praxis angeleitet und partizipativ in Kooperationen eingebunden werden.

Das Ziel des Kapitels war zum einen die Vorstellung des theoretischen Hintergrunds für das Lernarrangement Videokonferenzsystem, zum anderen die Auseinandersetzung mit vermeintlich lernförderlichen Konzepten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis als Grundlage für die empirische Studie dieser Arbeit. Es soll einerseits herausgefunden werden, welche Konzepte die Studierenden als Verknüpfungen von Theorie und Praxis in ihrem Studium bereits erkennen. Andererseits wird erhoben, ob und welche der konzeptionellen Überlegungen sie in Bezug auf das Lernarrangement Videokonferenzsystem wahrnehmen. Um den letzten Punkt mit Tina Hascher (2014) zu umschreiben: „Es reicht nicht aus, eine gute Idee zu haben. Man muss auch dafür sorgen, dass sie gut umgesetzt wird.“ (Hascher 2014, S. 13).

Welche Ergebnisse es bislang hinsichtlich der Überzeugungen der Studierenden zu den Inhalten der vorangegangenen Kapitel gibt, wird Gegenstand des nächsten Kapitels sein.

6. Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften

Im Zuge der Diskussion um die Professionalisierung von Lehrkräften rücken berufsbezogene Überzeugungen als ein Bestandteil von professionellen Kompetenzen (Kapitel 3) in den Fokus der Lehrerbildung. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Diskussion an, indem in den Forschungsfragen die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis fokussiert werden. In den folgenden Ausführungen soll das Konzept der „Überzeugungen“ im Mittelpunkt stehen, um eine Annäherung an deren besondere Merkmale zu ermöglichen und darauf aufbauend bereits existierende Befunde zu Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zu Theorie und Praxis vorzustellen.

Personen entwickeln Überzeugungen zu den verschiedensten Bereichen ihres Lebens, denn sie unterstützen sie dabei, sich die Welt zu erklären: „They are involved in helping individuals make sense of the world [...]“ (Borg 2001, S. 186). Stehen Überzeugungen in einem Zusammenhang mit einer beruflichen Tätigkeit – in diesem Fall der Profession „Lehrkraft“ –, spricht man von *berufsbezogenen Überzeugungen*. Sie haben einen nicht geringen Einfluss auf das Handeln von Lehrkräften:

„*berufsbezogenen Überzeugungen* von Lehrkräften [wird eine] bedeutsame Rolle für die Qualität ihres Berufshandelns zugeschrieben, indem sie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern [...] [Sie geben] ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung [...]“ (Reusser et al. 2011, S. 478; Hervorhebung im Original)

Da Überzeugungen eine solche Bedeutung für die Kompetenzen angehender Lehrkräfte zu haben scheinen, steht im Kontext der Professionalisierungsdebatte auch die Frage, wie die universitären und die praktischen Ausbildungsphasen die Überzeugungen angehender Lehrkräfte beeinflussen können (Blömeke, Felbrich et al. 2008). In diese Diskussion lassen sich auch die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis einordnen. Die verschiedenen Aspekte im Zusammenhang mit Theorie und Praxis, die in den vorangehenden Kapiteln dargelegt wurden, können in Bezug auf die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden untersucht werden.

6.1 Annäherung an den Begriff der berufsbezogenen Überzeugungen

Obwohl Überzeugungen von angehenden Lehrkräften mittlerweile häufig im Fokus von Untersuchungen stehen (siehe Kapitel 3.2), existiert bislang kein einheitliches Verständnis des Begriffs. Überzeugungen lassen sich gleichsetzen mit den aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden *beliefs* (Hammer et al. 2016). Bereits 1992 postulierte Pajares, dass es sich bei diesen beliefs um ein „messy construct“ (Pajares 1992; Titel des

Artikels) handelt. Von Rokeach (1968) werden beliefs beschrieben als „any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase ‘I believe that ...’“ (Rokeach 1968, S. 113). Sobald eine Person „Ich glaube...“ sagt, äußert sie nach Rokeach also ihre Überzeugungen zu einem Thema. Nach Reusser et al. (2011) stellen berufsbezogene Überzeugungen eine übergreifende Bezeichnung für alle Facetten professioneller Handlungskompetenz dar, die über deklaratives, prozedurales pädagogisch-psychologisches sowie disziplinar-fachliches Wissen hinausgehen. Beliefs können kognitive Elemente enthalten, insbesondere werden aber ihre affektive bzw. emotionale Natur und normativ-evaluative Wirkung (Bewertungskomponente) betont. Die subjektiven Wahrheiten der Lehrkräfte bilden dementsprechend einen wichtigen Aspekt ihrer Professionsideale (Nespor 1987; Pajares 1992; Reusser et al. 2011; Trautwein 2013). So wichtig, dass Pajares feststellt: „The power of beliefs easily can outweigh the clearest and most convincing contrary evidence.“ (Pajares 1992, S. 317).

Neben diesen Definitionsversuchen gibt es weitere Merkmale, die beliefs bzw. berufsbezogene Überzeugungen³⁷ von Lehrkräften ausmachen. Diese sollen im Folgenden vorgestellt werden. Dabei werden die Implikationen dieser Merkmale für die Lehrerbildung hervorgehoben.

Gegenstandsbereiche

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften lassen sich in verschiedene thematische Gegenstandsbereiche unterteilen. Obwohl es bislang keine einheitliche Klassifizierung dieser Bereiche gibt, existieren verschiedene Ansätze (Tabelle 2). Eine Analyse bzw. Bewertung der verschiedenen Konzepte soll hier nicht Gegenstand der Betrachtungen sein. Es lässt sich aber feststellen, dass die in Tabelle 2 ausgewählten Klassifizierungsversuche die Gegenstandsbereiche unterschiedlich aufteilen und andere Schwerpunkte setzen. Überzeugungen zum Lernen und Lehren, zu fachlichen Inhalten sowie zur eigenen Person und Profession sind dabei Bestandteile jedes der Konzepte.

Innerhalb der thematischen Gegenstandsbereiche können sich Überzeugungen sowohl auf die eigene Person als auch auf andere Personen, Fachinhalte, Prozesse, Bildungsstrukturen sowie Kontexte beziehen (Reusser et al. 2011).

³⁷ Da sich der Begriff „Überzeugungen“ im deutschsprachigen Raum durchgesetzt zu haben scheint, wird im Folgenden mit ihm weitergearbeitet.

Tabelle 2 Thematische Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen³⁸

1	<i>Calderhead 1996</i> <ul style="list-style-type: none">- Überzeugungen über Schüler_innen- Überzeugungen über das Lernen- Überzeugungen über einen Gegenstand- Überzeugungen über das Erlernen des Lehrens- Überzeugungen über sich selbst und die Lehrerrolle
2	<i>Baumert und Kunter 2006</i> <ul style="list-style-type: none">- Epistemologische Überzeugungen (Struktur, Genese, Validierung von Wissensbeständen)- Subjektive Lerntheorien (Überzeugungen über das schulische Lernen)- Subjektive Theorien über das Lehren des Gegenstands- Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen (Selbstbezogene Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens im Gegenstandsbereich)
3	<i>Blömeke, Müller et al. 2008</i> <ul style="list-style-type: none">- Schul- und professionsbezogene Überzeugungen- Überzeugungen zum Lehren und Lernen des Faches- Epistemologische Überzeugungen über das Fach- Selbstbezogene Überzeugungen der Lehrkräfte
4	<i>Reusser et al. 2011</i> <ul style="list-style-type: none">- Epistemologische Überzeugungen zu Lern-Inhalten und Prozessen- Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern- Kontextbezogene Überzeugungen zur Schule und Gesellschaft

Überzeugungen zu Theorie und Praxis lassen sich in jedem der Ansätze aus Tabelle 2 wiederfinden und können unterschiedlichen Gegenstandsbereichen zugeordnet werden. Dies soll exemplarisch anhand dreier Gegenstandsbereiche der Klassifizierung nach Calderhead (1996) gezeigt werden, denen sich die Inhalte der vorangehenden Kapitel zuordnen lassen:

- *Überzeugungen über das Lernen:* Überzeugungen darüber, wie Theorie und Praxis beim Lernen nützlich bzw. hinderlich sein können und wie sie das Lernen beeinflussen (Kapitel 2 und 4).
- *Überzeugungen über einen Gegenstand:* Überzeugungen zu den Konzepten Theorie und Praxis (allgemein und in der Lehrerbildung; Kapitel 2) sowie ihrem Verhältnis zueinander (Kapitel 4).
- *Überzeugungen über das Erlernen des Lehrens:* Überzeugungen darüber, ob eher theoretische oder praktische Elemente ausschlaggebend für eine professionelle Entwicklung sind (Kapitel 3 und 4); Überzeugungen darüber, welches theoretische Wissen eine Lehrkraft benötigt (Kapitel 3); Überzeugungen darüber, wie Theorie und Praxis in der Lehrerbildung am besten verbunden werden sollen (Kapitel 5).

³⁸ Weitere Hinweise auf andere Klassifizierungskonzepte finden sich zum Beispiel bei Taibi (2013) oder Reusser et al. (2011).

Ein weiterer Gegenstandsbereich, der hier hervorgehoben werden soll, bilden nach Maaß (2006) die *nützlichkeitsorientierten Überzeugungen*.³⁹ Diese beschreiben das Bedürfnis von Lehrkräften, im Unterricht Realitäts- und Alltagsbezüge herzustellen, womit folgende Ziele verfolgt werden:

1. *Methodologische Ziele*: Verständnisgenerierung bei einfachen und komplexen unbekanntem Situationen durch Realitätsbezüge.
2. *Kulturbezogene Ziele*: Einbettung der jeweiligen Disziplin in einen gesellschaftlichen Kontext sowie Aufzeigen der disziplinären Grenzen.
3. *Pragmatische Ziele*: Realitätsbezüge sollen dabei helfen, Situationen aus der direkten Umwelt zu verstehen und zu bewältigen.
4. *Lernpsychologische Ziele*: Realitätsbezüge sollen dabei helfen, eine positivere Sicht auf die jeweilige Disziplin zu erlangen (Steigerung der Motivation, des Behaltens sowie des Verständnisses).
5. *Pädagogische Ziele*: Steigerung der Problemlöse- und Argumentationsfähigkeit sowie (Weiter)Entwicklung von kreativem Denken (Maaß 2006).

Obwohl die nützlichkeitsorientierten Überzeugungen im Hinblick auf den Schulunterricht definiert wurden, sollen sie hier auf das Lernen im Studium übertragen werden. Gerade im Zusammenhang mit Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis scheinen sie durch den Aspekt der Realitätsnähe den Praxisbezügen im Lehramtsstudium zu ähneln.

Entwicklung von Überzeugungen

Überzeugungen entwickeln sich im Laufe des Lebens. Dabei lassen sich drei Ebenen (Taibi 2013) unterscheiden (Abbildung 13). Das Individuum und seine persönlichen, schulischen, universitären, praktischen und reflexiven Erfahrungen rücken auf der Mikro-Ebene in den Mittelpunkt (Richardson 1996). Auf der Mesoebene bilden Lehramtsstudierende Überzeugungen aus, wenn sie während ihrer universitären Ausbildung mit den jeweiligen Fachtraditionen und –kulturen in Kontakt kommen (Baumert und Kunter 2006). Die Makroebene wird beschrieben durch Sozialisation und kulturelle Übertragung (Op't Eynde et al. 2002). Diese setzen sich zusammen aus Enkulturation (beiläufige Lernprozesse), Erziehung (zielgerichtete Lernprozesse im Zusammenhang mit Verhaltensweisen und kulturellen Anforderungen) sowie Bildung (spezifische Lernprozesse) (Pajares 1992). Überzeugungen, die auf der Makro- sowie auf der Mesoebene entstehen, werden nicht nur durch Erfahrungen von einzelnen Personen ausgebildet.

³⁹ Maaß untersucht nützlichkeitsorientierte Überzeugungen im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung im Unterrichtsfach Mathematik (Maaß 2006). Wie Rabl (2012) zeigt, lassen sich die nützlichkeitsorientierten Überzeugungen der Mathematik auf andere Fächer übertragen. Rabl bezieht sie beispielsweise auf den kaufmännischen Unterricht in Österreich.

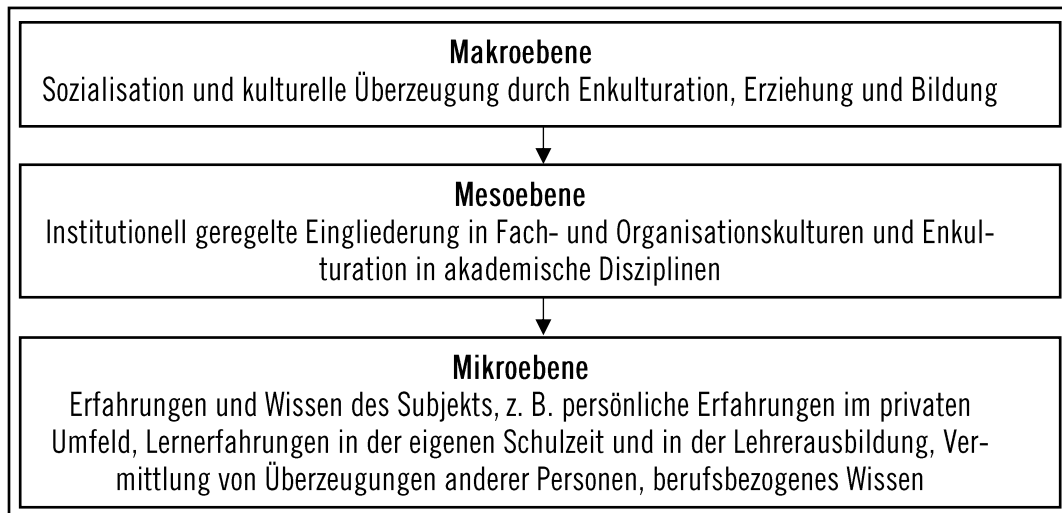


Abbildung 13 Ebenen der Entstehung von Lehrerüberzeugungen (Taibi, 2013, S. 47)

Stattdessen kann man davon ausgehen, dass ähnlich sozialisierte Personen kollektive Erlebnisse, Vorstellungen sowie Denk- und Handlungsweisen herausbilden, sie entwickeln also ähnliche Überzeugungen (Reusser et al. 2011). Bourdieu (2011) spricht in diesem Zusammenhang von „sozialem Habitus“. Als gesellschaftlich geprägte Akteure können auch Berufsgruppen, in diesem Fall Lehrkräfte, einen Habitus herausbilden, der es ihnen ermöglicht, ähnlich wahrzunehmen, zu interpretieren und zu handeln. Man kann hier auch von *shared beliefs* sprechen, also von gemeinsam akzeptierten Überzeugungen einer Gruppe (Lee 2001). Diese werden insbesondere dann verstärkt, wenn innerhalb einer Gruppe über sie kommuniziert wird (Bar-Tal 2000, S. 8).

Struktur der Überzeugungssysteme

Die verschiedenen Überzeugungen einer Person stehen selten allein. Stattdessen hängen sie in einem System mit anderen Überzeugungen zusammen und bilden Cluster (Green 1971). Diese Überzeugungscluster können isoliert voneinander bestehen (Roscoe und Sriraman 2011), aber auch Netzwerke mit anderen Clustern bilden (Pajares 1992; Reusser et al. 2011). Jede Person entwickelt dabei eigene quasi-logische⁴⁰ Netzwerke von Überzeugungen (Furinghetti und Pehkonen 2002). Obschon eine Überzeugung in einem Cluster vorkommt, kann sie Bestandteil eines weiteren Clusters sein. Gleichzeitig können widersprüchliche Überzeugungen in einem Überzeugungssystem vorkommen (Green 1971; Op't Eynde et al. 2002). Taibi (2013) nennt ein Beispiel für diese Inkonsistenz von Überzeugungen: Eine Lehrkraft hat bestimmte Überzeugungen über die Erziehung der Schüler_innen in ihrer Klasse, bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder legt sie jedoch andere Maßstäbe an. Möglich-

⁴⁰ Quasi-logisch bedeutet, dass die Strukturen zwar logisch für die jeweilige Person sind, objektiv jedoch nicht logisch sein müssen (subjektive Rationalität) (Op't Eynde et al. 2002).

erweise nimmt die Lehrkraft diese Widersprüchlichkeiten nicht als solche wahr. Hier kann die Lehrerbildung ansetzen und diese Widersprüchlichkeiten der Studierenden aufdecken:

„[...] an important aspect of teacher's professional development is the process of making implicit belief systems explicit and thereby developing a language for talking and thinking about their own practice, questioning the sometimes contradictory beliefs underpinning their practice, and taking greater control over their own professional growth.” (Calderhead 1996, S. 721)

Die Studierenden können also anhand dieser Aufdeckung von Widersprüchlichkeiten lernen und sich professionell weiterentwickeln

Gewichtung von Überzeugungen

Einzelne Überzeugungen innerhalb der Cluster können unterschiedliche Wertigkeiten für eine Person besitzen (Pajares 1992; Roscoe und Sriraman 2011). Abhängig von der individuellen Gewichtung können Überzeugungen zentral oder weniger wichtig für eine Person sein: „[...] some beliefs are more important for an individual than others. The more important could be said to be psychologically more central, and the others are peripheral in the individual's belief system.” (Furinghetti und Pehkonen 2002, S. 44). Diese Gewichtung bedeutet auch: Je zentraler Überzeugungen für eine Person sind, desto überzeugter wird die Person von ihnen sein (Green 1971).

Stabilität und Veränderung von Überzeugungen

Auswirkungen hat die individuelle Gewichtung von Überzeugungen weiterhin auf deren Stabilität bzw. Veränderbarkeit. Es ist anzunehmen, dass verschiedene Stabilitätsgrade von Überzeugungen existieren (Furinghetti und Pehkonen 2002). Besonders tief verwurzelte und zentrale Überzeugungen sind eher resistent gegenüber Veränderungen. Sie wirken wie „Filter“ oder „Schutzwälle“ gegenüber neuen Informationen, die nur schwer in bestehende Überzeugungen integrierbar sind (Reusser et al. 2011, S. 481). Beispielhaft sind hier eigene schulbiografische Erlebnisse, die tief in den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden verankert sind: „Gerade Lehramtsstudierende beginnen ihre Ausbildung als durchaus beschriebene Blätter, wobei der „Text“ ergänzt, oft vielleicht auch umgeschrieben, niemals aber gänzlich gelöscht werden kann.“ (Hascher und Neuweg 2012, v). Während Studierende anderer Disziplinen bei Studienbeginn oft noch keine stabilen Überzeugungen über ihr zukünftiges Berufsfeld ausbilden konnten, verbrachten Lehramtsstudierende einen großen Teil ihres bisherigen Lebens in der Schule. Sie sind „Insider“ (Pajares 1992, S. 323) der Disziplin und haben vielfach bereits starke Überzeugungen zum Lernen und Lehren, die sich nur schwer verändern lassen (Nespor 1987; Pajares 1992). Weniger wichtige Überzeugungen hingegen lassen sich durch neue Informationen relativ leicht modifizieren (Trautwein 2013). Green (1971) sieht die Lehre als den Versuch an, diese Überzeugungssysteme von Personen

zu verändern und anhand von neuen Informationen neu zu organisieren. Die Thematisierung sowie der Aufbau von Handlungsroutinen könnte eine Möglichkeit darstellen, die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu verändern (Freafele 2012).

(Un)Bewusstsein von Überzeugungen

Es ist davon auszugehen, dass nicht nur verschiedene Stabilitätsgrade, sondern weiterhin verschiedene Bewusstseinsgrade von Überzeugungen existieren. Während bestimmte Überzeugungen bewusst kommuniziert werden können (z. B. eher kognitive Überzeugungen), sind andere weniger bewusstseinsfähig oder gänzlich unbewusst (eher affektive Überzeugungen oder implizites Wissen) (Pehkonen und Pietilä 2003). Eine Aufgabe der Lehrerbildung muss es sein, gemeinsam mit den Studierenden deren unbewusste Überzeugungen aufzudecken und zu reflektieren: „The ways that we teach students to be aware of their beliefs may have more implications for changing those beliefs and improving student learning than anything else we do.“ (McLeod und McLeod 2002, S. 122).

Zusammenhang von Überzeugungen und Wissen⁴¹

Da Wissen im Zusammenhang mit Theorie und Praxis eine wichtige Rolle spielt, sollen Überzeugungen im Folgenden zu Wissen abgegrenzt werden.⁴² Eine Unterscheidung zwischen Überzeugungen und Wissen vorzunehmen, bezeichnet Pajares als „daunting undertaking“ (Pajares 1992, S. 309), als entmutigende, gewaltige oder respektinflößende Aufgabe also. Die Unterscheidung wird dadurch erschwert, dass weder für den Begriff Überzeugungen noch für Wissen eine einheitliche Definition gilt (Trautmann 2005).

In ihrem Modell professioneller Handlungskompetenzen trennen Baumert und Kunter (2006) Wissen und Überzeugungen kategorial (siehe Kapitel 3.2). Sie stellen aber fest, dass die Übergänge fließend sind und in der Lehrerforschung teilweise aufgegeben werden (Baumert und Kunter 2006). Eine mögliche Unterscheidung könnte die Trennung zwischen objektivem (offiziell, allgemein akzeptiertem) und subjektivem (individuellem, nicht unbedingt der Wahrheit entsprechendem) Wissen sein (Fenstermacher 1994; Furinghetti und Pehkonen 2002). Wischmeier (2012) fasst dies folgendermaßen zusammen: „Wissen [...] wird hier bestimmt als objektiv

⁴¹ Überzeugungen können auch zu anderen Konzepten abgegrenzt werden, doch auch hier scheint die Unterscheidung schwierig: „They travel in disguise and often under alias—attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in literature.“ (Pajares (1992, S. 309). Eine Abgrenzung zu diesen Konzepten soll hier nicht dargestellt werden, lässt sich aber zum Beispiel bei Reusser et al. (2011) und bei Trautwein (2013) finden.

⁴² Auf das Konzept *Wissen* soll hier nur kurz zur Abgrenzung zu Überzeugungen eingegangen werden. Weitere Charakteristika von Wissen lassen sich in Kapitel 4.1 finden.

für wahr gehaltene, widerspruchsfreie (auch diskursiv) validierte Aussagen.“ (Wischmeier 2012, S. 170). Überzeugungen müssen diesen Kriterien nicht standhalten.

Dabei können sich Wissen und Überzeugungen gegenseitig beeinflussen. Wissen kann dann zu einer Überzeugung werden, wenn die Ausgangstheorie (eine wissenschaftliche Theorie, die in das Überzeugungssystem einer Person integriert wird) erweitert wird, diese Veränderung von der Person jedoch nicht in das eigene Wissenssystem aufgenommen wird. Ebenso können Überzeugungen zu Wissen werden, wenn sich eine Überzeugung als objektiv wahr herausstellt (Wischmeier 2012). Man kann schlussfolgern, „[...] dass *beliefs* durch gezieltes Einwirken von Wissen (beispielsweise in der Lehrerausbildung) veränderbar sind.“ (Hervorhebung im Original; Hammer et al. 2016, S. 152).

6.2 Forschungsstand: Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zu Theorie und Praxis

Zu den Überzeugungen und Sichtweisen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis liegen bereits empirische Forschungsergebnisse vor. Das folgende Kapitel soll einen Einblick in die Ergebnisse bisheriger Studien bieten, diese im theoretischen Hintergrund verorten und einen Vergleich mit den Daten der vorliegenden Studie ermöglichen.

Obwohl in dieser Arbeit die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im Mittelpunkt stehen, werden auch die Überzeugungen von Referendar_innen, Lehrkräften und Dozierenden vorgestellt. Referendar_innen haben ebenfalls ein Lehramtsstudium durchlaufen und können dieses retrospektiv beurteilen. Da es sich um dasselbe Berufsfeld handelt, könnten Lehramtsstudierende und Lehrkräfte *shared beliefs* haben, die sich ähneln. Des Weiteren sind Lehrkräfte an der Ausbildung der Studierenden beteiligt und können auf verschiedene Arten Einfluss auf das Lernen der Studierenden nehmen (zum Beispiel durch Modelllernen oder Unterrichtsbesprechungen). Ihre Ansichten zu Theorie und Praxis könnten deswegen Auswirkungen auf die Studierenden haben. Einen ähnlichen Einfluss könnten die Überzeugungen der Dozierenden auf die Lehramtsstudierenden nehmen (Steinmann und Oser 2012). Schließlich sind im Zusammenhang mit der Veränderung von Überzeugungen auch die Unterschiede zwischen den Überzeugungen dieser Personengruppen und denen der Lehramtsstudierenden wichtig für die Fragestellung dieser Arbeit.

Die Ergebnisse der Studien werden thematisch nach Begriffsverständnissen (6.2.1), Bewertung (6.2.2), Verhältnissen (6.2.3) und Verknüpfungen (6.3.4) von Theorie und Praxis dargestellt, wobei sich die Themen aufgrund der Struktur der Untersuchungen teilweise überschneiden.

Zunächst aber bietet Tabelle 3 einen Überblick über die Studien. Es zeigt sich, dass diese in Bezug auf Theorie und Praxis unterschiedliche Forschungsschwerpunkte legen und verschiedene methodische Zugänge gewählt wurden. Während einige Studien (z. B. Nausner 2012) sich explizit mit den Überzeugungen Lehramtsstudieren-

der beschäftigen, sind diese in anderen Studien lediglich vereinzelte Items in größeren Forschungsprojekten (z. B. Blömeke et al. 2006). Dabei untersuchen nicht alle Studien explizit die *Überzeugungen* von Studierenden. Einige Studien beschäftigen sich mit anderen Untersuchungsgegenständen (z. B. Einstellungen oder Gedanken), zeigen jedoch ebenfalls Perspektiven auf Theorie und Praxis. Einigen Studien wurden als Erhebungen mit mehreren hunderten Proband_innen durchgeführt (z. B. Thon 2014), bei anderen wurde hingegen nur eine Person in einer Fallanalyse untersucht (z. B. Wernet und Kreuter 2007). Trotz dieser Unterschiede zeigen alle Studien wichtige spezifische Aspekte der Perspektiven Lehramtsstudierender auf Theorie und Praxis.

Tabelle 3 Übersicht der Studien zu Theorie und Praxis

Jahr	Autor_innen	Thematischer Fokus	Stichprobe	Methodischer Zugang
2000	Lind und Schumacher	Praxisbezug im Lehramtsstudium	Insgesamt 342 Lehramtsstudierende und Lehrkräfte	Standardisierte Fragebogenerhebung, die durch offene Fragen und vereinzelte Gespräche ergänzt wurde
2004	Stadelmann	Verhältnisse und Vermittlung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium	n = 10 schweizerische Lehrkräfte	Problemorientierte, halbstandardisierte Interviewstudie
2004	Niggli	Wichtige Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung aus Sicht von Lehramtsstudierenden	n = 210 Studierende	Standardisierte Fragebogenerhebung
2006	Blömeke et al.	Einstellungen zur Lehramtsausbildung, Forschung, Theorie und Praxis	n = 158 deutsche Lehramtsstudierende und Referendar_innen	Standardisierte Fragebogenerhebung (Pilotierung einer internationalen Vergleichsstudie)
2006	Lersch	Beurteilung der Lehrerbildung	n = 57 Referendar_innen, N = 143 Lehramtsstudierende	Standardisierte Fragebogenerhebung
2007	Wernet und Kreuter	Auseinandersetzung mit dem Praxiswunsch Lehramtsstudierender	n = 1 Referendarin	Fallstudie (Teilstudie der Potsdamer Studien zum Referendariat)
2008	Hoppe-Graff et al.	Beurteilung des Theorie-Praxis-Problems	n = 200 Referendar_innen	Schriftlichen Befragung mit offen und geschlossen Items
2009	Allen	Bewertung von Theorie und Praxis	n = 14 Lehramtsstudierende	Halbstrukturierte Interviews und Fokusgruppendifkussionen, mit der Grounded Theory und analytischer Induktion ausgewertet
2012	Herfter und Nanz	Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis	n = 275 Erstsemester, n = 56 Bachelor-Absolvent_innen und n = 178 Dozierende	Qualitative Fragebogenstudie
2012	Nausner	Wahrgenommene Wichtigkeit der Verhältnisse von Theorie und Praxis	n = 496 österreichische Lehrkräfte und n = 81 österreichische Lehramtsstudierende	Standardisierte Fragebogenerhebung, die auf der Klassifikation von Neuweg (2004a) basiert
2012	Makrinus	Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium	n = 11 Referendar_innen	Qualitative Interviewstudie, Fallstudie
2012	E. Schroeter	Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis	n = 16 Dozierende und N = 8 Lehrkräfte	Qualitative Interviewstudie, anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet
2012	R. Schroeter	Gedanken Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis (zur Begriffsdefinition, zur Verknüpfung und Bezügen, zur Bedeutung sowie zur Umsetzung im Studium)	n = 10 Lehramtsstudierende	Qualitative Interviewstudie: in dem Artikel werden drei ausgewählte Eckfälle vorgestellt und kontrastiert
2012	Peercy	Theoretische und praktische Elemente im Studium	n = 2 Lehramtsstudierende	Qualitative Interviewstudie, anhand der Grounded Theory ausgewertet
2012/ 2013	Schüssler et al./ Schüssler und	Subjektive Theorien zum Praxisbezug und zu den Praxiskonzepten von Lehramtsstu-	n = 47 Lehramtsstudierende	Teilstudie der STEP-Studie (Studium und Beruf: Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden zwischen Praxis-

Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften

	Günnewig	dierenden		bezug, Employability und Professionalisierung), Konstrukt-interviews
2013	Scharlau und Wiescholek	Subjektive Theorien zum Praxisbezug	n = 9 Lehramtsstudierende	Qualitative Interviewstudie, anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet
2013	Schubarth et al.	Praxisbezug	n = 955 Studierende verschiedener Studiengänge, davon N = 473 Lehramtsstudierende	Quantitative Fragebogenerhebung
2014	Allen und Wright	Faktoren, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Praktikum verhindern bzw. fördern	n = 67 Lehramtsstudierende im Master	Mixed-Methods-Ansatz
2014	Thon	Verhältnisse von Theorie und Praxis aus Sicht von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge	n = 300 Lehramtsstudierende	Gruppendiskussionen mit dem Ziel, gemeinsam kurze Texte über den Praxisbezug in Lehrveranstaltungen zu verfassen, anhand der Grounded-Theory ausgewertet
2014	Heine et al.	Studienqualität in Deutschland, Fokus hier auf den Fragen zum Praxisbezug	Circa 2700 Lehramtsstudierende (Gesamtstichprobe 49.430 Studierende verschiedener Studienrichtungen)	Online-Fragebogenerhebung
2015	Steinmann	Beliefs und shared beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis und wahrgenommene Nutzbarkeit der Theorie für die Praxis	n = 188 Dozierende Erziehungswissenschaften, n = 54 Dozierende Mathematik(didaktik), n = 466, Praxislehrpersonen Sekundarstufe I und n = 862 Praxislehrpersonen Primarstufe	Deutschscheizerischer Datensatz von TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) sowie eine Zusatzstudie der Deutschschweiz; Fragebogenerhebung basierend auf einer Skala von Abs et al. (2005) zum Theorie-Praxis-Verhältnis
2016	Fischer et al.	Verhältnisse von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium	Kohorte 1: n = 497 Lehramtsstudierende; Kohorte 2: n ₁ = 239 und n ₂ 225 Lehramtsstudierende	Standardisierte Fragebogenerhebung (selbst entwickelte Skala zum Verhältnis von Theorie und Praxis, die auf der Studie von Thon (2014) basiert

6.2.1 Die Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis

Mögliche Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis wurden in Kapitel 2 vorgestellt. Sie enthalten sowohl abstrakte Merkmale der Entstehung, der Eigenschaften und des Nutzens von Theorie und Praxis als auch auf die Lehrerbildung bezogene theoretische und praktische Studienelemente und Funktionen der Konzepte. Bislang liegen hierzu folgende Erkenntnisse vor:

Die Aussagen der Studierenden zum Praxisbezug im Studium scheinen teilweise unstimmig zu sein oder sich zu widersprechen, sie sind jedenfalls „alles andere als stimmig“ (Scharlau und Wiescholek 2013, S. 224). Weiterhin unterscheiden sich die Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis zwischen den Studierenden: Während es Studierende gibt, die differenziert über Theorie und Praxis sprechen, benutzen andere eher einfache Floskeln (Scharlau und Wiescholek 2013).

Herfter und Nanz (2012) zeigen, dass auch die Begriffsverständnisse von Lehramts-Erstsemestern, Absolvent_innen und Dozierenden divergieren. Die Studierenden entwickeln jedoch im Verlaufe des Studiums eine differenziertere Sicht auf Theorie und Praxis. Die meisten Studierenden sehen Theorie als „Fachkenntnisse in späteren Unterrichtsfächern“ (Bezug zur Schule und zum Unterrichten in fachwissenschaftlichen Seminaren), fachdidaktische und pädagogische Kenntnisse sowie als Grundlage für die Praxis an. Die Praxis begreifen die meisten Studierenden als „Wissensanwendung und –reflexion“. Praxis bedeutet für die Studierenden weiterhin Erfahrungen und Praktika zu machen, selbst zu unterrichten und mit Schüler_innen zu agieren (Herfter und Nanz 2012). Ein großer Unterschied besteht hier zu den Dozierenden: Diese sehen insbesondere das Studium als (wissenschaftliche) Praxis.

Bei Hoppe-Graff et al. (2008) sehen die befragten Referendar_innen als Theorie insbesondere das Lernen aus der Literatur, die Abstraktion sowie Wissenschaft und kritisches Hinterfragen an. Praxis verstehen sie eher als selbstbestimmtes Handeln, Lebensnähe und Anschaulichkeit. Nur wenige Proband_innen sehen in der Praxis unkritisches Handeln, Vereinfachungen und Rezeptwissen (Hoppe-Graff et al. 2008).

Eine Art „Brücke“ zwischen Theorie und Praxis scheinen die Bildungswissenschaften einzunehmen. Sie lassen sich aus der Sicht der Studierenden nicht eindeutig der Theorie bzw. der Praxis zuordnen (Blömeke et al. 2006; R. Schroeter 2012).

Es existiert bei den Studierenden auch die Vorstellung von der Universität als Ort der Theorie und von der Schule als Ort der Praxis (Makrinus 2012).

Ferner braucht Theorie aus der Sicht von Studierenden einen Nutzen, die Praxis hingegen nicht unbedingt. Theorie muss in die Praxis transferiert werden können. Je weniger Schulbezug die Theorie dabei aufweist, desto schwieriger gestaltet sich dieser Transfer für die Studierenden. Sie sehen sich jedoch als aktiv handelnde Indi-

viduen, die mitverantwortlich sind für eine lernwirksame Verknüpfung von Theorie und Praxis (R. Schroeter 2012).

Bei Schüssler et al. (2012) sowie Schüssler und Günnewig (2013) bewerten Lehramtsstudierende unter anderem die theoretischen und praktischen Aspekte ihres Studiums. Die Autor_innen nennen diesen Aspekt ihrer Studie „Praxiskonzepte von Studierenden“. Sie konnten zwei unterschiedliche Typen von Ansichten der Lehramtsstudierenden herausarbeiten. Im „Praxiskonzept A: Direkter Anwendungsbezug und handelnd-pragmatische Perspektive“ geht es den Studierenden hauptsächlich darum, handlungsleitende Theorien zu erwerben (siehe Technologiekonzept, Kapitel 4.2.1). Sie wünschen sich mehr Praxisbezüge und stehen den theoretischen Inhalten ihres Studiums eher ablehnend gegenüber. Dabei überschätzen sie die Wichtigkeit der Praxisphasen und das eigene Unterrichten steht im Mittelpunkt. Die Studierenden des „Praxiskonzepts B: Relationierung von Theorie und Praxis“ wünschen sich eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. eine Einbettung theoretischer Inhalte in praktische Kontexte. Obwohl auch die Studierenden dieser Merkmalsausprägung Praktika als sehr wichtig einschätzen, sehen sie andere Möglichkeiten von Praxisbezügen. Die Kritik am Studium erscheint bei diesen Studierenden differenzierter als bei den Studierenden des Praxiskonzepts A (Schüssler et al. 2012).

Insgesamt scheint es, als sei eine Veränderung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im Bereich der Begriffsverständnisse möglich. Es werden in den Studien verschiedene Eigenschaften von Theorie und Praxis angesprochen, jedoch eher wenige strukturelle Merkmale wie die Entstehung der Theorie durch empirische Untersuchungen oder analytische Überlegungen. Teilweise werden die Merkmale direkt auf das Lehramtsstudium bezogen. Wie von Heid (2004) vermutet, scheinen die Studierenden keine einheitlichen Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis zu haben. Des Weiteren könnten sich die eigenen Ansichten zu den Merkmalen von Theorie und Praxis auf die Beurteilung von Theorie und Praxis auswirken, wie auch mit Perrig (2006) in Kapitel 2 festgestellt wurde.

6.2.2 Bewertungen von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Die subjektive Wahrnehmung der angehenden Lehrkräfte scheint eine Rolle zu spielen, wenn es um die Bewertung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung geht. Beide Konzepte werden in der Lehrerbildung benötigt, wie Kapitel 3 über die professionelle Entwicklung zeigt.

In der Studie von Allen und Wright (2014) schätzen die Studierenden sowohl praktische als auch theoretische Teile des Studiums als wichtig ein. Die Autorinnen sehen hier eine Veränderung zu vorherigen Studien, die oft zeigen, dass Studierenden die Praxis wichtiger ist als die Theorie (Allen 2009).

Es lässt sich feststellen, dass die Theorie von Lehramtsstudierenden umso negativer angesehen wird, je enger der eigene Theoriebegriff ist (R. Schroeter 2012).

In Bezug auf die Wichtigkeit des Praxisbezugs zeigen Heine et al. (2013, 20f.), dass etwa 90 Prozent der von ihnen befragten Studierenden a) Praxisbezug in Lehrveranstaltungen durch Praxisbeispiele, b) Lehrveranstaltungen, in denen Praxiswissen vermittelt wird⁴³ und c) das Sammeln eigener praktischer Erfahrungen für sehr wichtig halten.

Im Vergleich mit anderen Studiengängen schätzen Lehramtsstudierende die Wichtigkeit der Berufsorientierung durch die Praxisphasen im Studium (mit 93 Prozent Zustimmung) am höchsten ein (Schubarth et al. 2013).⁴⁴

Referendar_innen, die Theorien in der Universität für wichtig halten, sehen in ihnen die Basis für die Praxis und halten die Universität für den Ort, in dem Wissen aufgebaut werden soll. Personen, denen eine Verknüpfung von Theorie und Praxis besonders wichtig ist, geben an, dass beide sich bedingen und halten eine zeitnahe Verbindung für notwendig. Praxisbezogene Theorien wünschen sich Referendar_innen, die die Praxis präferieren. Sie denken, dass Praxis nur in der Praxis erworben werden kann (Hoppe-Graff et al. 2008).

Wernet und Kreuter (2007) zeigen, dass eine „diffuse Unsicherheit“ bei der Bewertung von Theorie und Praxis im Studium herrscht, bei der keine konkreten Themen im Lehramtsstudium als problematisch genannt werden. Diese Diffusität wird von Makrinus (2012) bestätigt. Obwohl die Studierenden in diesen Studien nicht explizit formulieren können, welche Fehler sie in der Lehrerbildung sehen, wird das Studium negiert: „[...] und das Studium [...] hat ja an der Uni überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung zu tun [...]“ (Wernet und Kreuter 2007, S. 187; Hervorhebung und Kapitalisierung im Original). Es wird undifferenziert mehr Praxisbezug gefordert: „Wir dürfen vermuten, dass die Praxisorientierung, wie sie hier gefordert ist, implizit darin besteht, die Lehrerausbildung selbst der schulischen Praxis „anzuverwandeln“: Alles soll so sein wie Schule.“ (Wernet und Kreuter 2007, S. 192). Die Autor_innen führen diese Ablehnung der wissenschaftlichen Ausbildung darauf zurück, dass sich die Referendarin in ihrem Studium fremd gefühlt hat. Ihr fehlt die Fähigkeit, sich die Welt kognitiv-intellektuell und distanziert zu erschließen, was dazu führt, dass das Studium an ihr „abprallt“ (Wernet und Kreuter 2007). Es scheint einen Zusammenhang zu geben zwischen der eigenen Lehrerrolle und der Bewertung der Theorie bzw. der Praxis. Wenn eher externale Faktoren (z. B. Arbeitsbedingungen und Status) die Motivation, Lehrkraft zu werden, bestimmen, wird die wissenschaftliche Ausbildung eher geringschätzt. Geringes Interesse an extrinsischen Faktoren bedeutet hingegen eine Wertschätzung der Theorie. Wenn der Lehrerberuf ganzheitlich und mit Offenheit betrachtet wird, dann wird auch die Theorie als hilfreich und wichtig erachtet (Blömeke et al. 2006; R.

⁴³ Zum Beispiel Anforderungen des späteren Berufsfeldes.

⁴⁴ Informatik 78 Prozent, Agrarwissenschaft 69 Prozent und Erziehungswissenschaft 64 Prozent.

Schroeter 2012). Ein Zusammenhang besteht weiterhin zwischen den Überzeugungen zum Lehrerberuf und den Beurteilungen der Wichtigkeit der theoretischen und praktischen Inhalte des Studiums sowie der Angemessenheit des Praxisbezugs (Percy 2012; R. Schroeter 2012).

Lehrkräfte schätzen die Wirkung von theoretischem Ausbildungswissen für Studierende verschieden ein. Während einige es als Grundlage des Berufs ansehen, stellen andere dessen Nutzen infrage oder sehen sogar negative Entwicklungen durch Theorien bei Studierenden (zum Beispiel Überforderung der Studierenden durch innovative Ansätze) (Stadelmann 2004, S. 128).

Ein Vergleich der Überzeugungen zwischen Praxislehrkräften und Lehramtsbildenden an pädagogischen Hochschulen (Deutschschweiz) zeigt, dass Praxislehrkräfte den Wert der Praxis höher schätzen als den der Theorie. Lehramtsbildende der pädagogischen Hochschulen hingegen bewerten die Theorie als wichtig für die Praxis (Steinmann 2015).

Erneut wurde in diesem Abschnitt deutlich, dass die eigene Bewertung der Konzepte Theorie und Praxis beeinflusst, wie man den Konzepten gegenübersteht (Perrig 2006). Die Studien zeigen, dass sich die Studierenden mehr Praxisbezug wünschen (wie in Kapitel 2.4.2 beschrieben) und ein Teil von ihnen die Relevanz von Theorien negiert. Es gibt jedoch auch Studierende, die im Sinne einer professionellen Entwicklung beide Konzepte für wichtig erachten.

6.2.3 Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Das Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis scheint wichtig für das Lernen der Lehramtsstudierenden zu sein (Kapitel 4). Verschiedene Studien geben Hinweise auf die Überzeugungen Studierender dazu.

Basierend auf der Systematisierung möglicher Theorie-Praxis-Verhältnisse von Neuweg (2004a) (siehe Kapitel

Tabelle 4 Reihung der Konzepte nach Bedeutung für den Kompetenzerwerb (nach Nausner 2012)

1	Reflexionskonzept	Mittelwerte liegen
2	Persönlichkeitskonzept	zwischen 4.4 und 4.0
3	Parallelisierungskonzept	
4	Mutterwitzkonzept	Mittelwerte liegen
5	Erfahrungsanreicherungskonzept	zwischen 3.7 und 3.6
6	Meisterlehrkonzept	Mittelwerte liegen
7	Interferenzkonzept	zwischen 3.2 und 2.8
8	Brillenkonzent	
9	Prozeduralisierungskonzept	
10	Technologiekonzept	

4.2) untersucht Nausner (2012) die Einschätzungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Wichtigkeit von Theorie-Praxis-Verhältnissen.⁴⁵

Die Studierenden und die praktizierenden Lehrkräfte schätzen in Bezug auf ihren Kompetenzerwerb in der Lehramtsausbildung die Reflexion, die eigene Persönlich-

⁴⁵ Nausner modifiziert Neuwegs Klassifizierung. So verzichtet er auf das Konsekutionskonzept, verbindet den Erfahrungs- mit dem Anreicherungsansatz und macht das Modelllernen zu einem eigenständigen Konzept.

keit sowie die Parallelisierung von Theorie und Praxis als am relevantesten ein. Am unwichtigsten scheint die Anwendung der Theorie in der Praxis zu sein (Technologiekonzept) (Tabelle 4). Es ist auffällig, dass die Studierenden bei der Reihung der Konzepte fast immer mit den Lehrkräften übereinstimmen und sich keine relevanten Unterschiede in den Einschätzungen feststellen lassen (Nausner 2012).

Nausner (2012) konnte vier Cluster – oder Wege – des Kompetenzerwerbs⁴⁶ ausmachen. Auch hier gibt es keine Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrkräften. Ein Großteil der Befragten (knapp 70 %) bevorzugt den *Durchschnittsweg* (Feedback und Reflexion sowie pädagogische Begabung sind sehr wichtig, Wissen anwenden sowie Erfahrung, Modell, Routine sind eher wichtig). Im Vergleich hierzu folgen nur wenige Befragte den Wegen, bei denen die *Wissensanwendung* oder *Erfahrung, Modell, Routine* im Vordergrund stehen. Für die mittlere Anzahl von einem Viertel der Befragten ist die *pädagogische Begabung* am Wichtigsten, während ihnen die *Wissensanwendung* eher unwichtig ist. Allen Wegen ist gemein, dass die Dimension *Feedback und Reflexion* für den Kompetenzerwerb sehr hoch eingeschätzt wird (Nausner 2012).

Beim Vergleich der Geschlechter sowie des Dienstalters gibt es keine relevanten Unterschiede. Nausner (2012) folgert aus den übereinstimmenden Einschätzungen trotz des unterschiedlichen Dienstalters, dass die Überzeugungen der Studierenden und Lehrkräfte in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis stabil sind.

Während Niggli (2004) bei Studierenden eher eine Distanz zur Theorie feststellt, zeigt er auch, dass die Studierenden durch Beobachtungen und am Modell lernen wollen. Ihnen sind dabei konkrete Tipps von Lehrkräften und Lehrwerke besonders wichtig (Lernen anhand Erfahrungen von anderen). Die Zustimmung zur Reflexion ist eher hoch (Niggli 2004).

Auf das Verhältnis von Theorie und Praxis geht auch R. Schroeter (2012) ein, wenn sie die Gedanken Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis untersucht. Sie stellt fest, dass zwei der drei Proband_innen Handlungskompetenzen und Expertise durch die aktive Teilnahme an der sozialen Praxis erlangen wollen. Der Transfer des Expertenwissens soll sukzessive geschehen, um die Theorie überprüfen zu können und Selbsterfahrungen zu machen. Erst dann kann eine eigene Position zum Beruf entwickelt werden. Eine Befragte hingegen geht davon aus, dass Praxis nur durch Praxis gelernt werden kann und eine Übertragung der Theorie wahrscheinlich nicht möglich ist. Im Gegensatz zu den Probanden bei Nausner (2012) scheint den Studierenden gerade das Modelllernen eine wichtige Lernweise zu sein. Dieses Ergebnis stimmt mit dem von Blömeke et al. (2006) überein:

⁴⁶ Die vier Cluster *Durchschnittsweg* (61,9 Prozent der Befragten), *Pädagogische Begabung* (25,7 Prozent der Befragten), *Wissen anwenden* (6,9 Prozent der Befragten) und *Erfahrung, Modell, Routine* (5,5 Prozent der Befragten) setzen sich alle aus denselben vier Bereichen zusammen. Diese Bereiche sind (1) Wissen anwenden, (2) Erfahrung, Modell, Routine, (3) Pädagogische Begabung sowie (4) Feedback und Reflexion.

Obwohl Studierende sowohl die wissenschaftliche Ausbildung als auch das Lernen-am-Modell als wichtig erachten, wird letzterem eine höhere Bedeutung zugesprochen (Blömeke et al. 2006).

In Bezug auf die Reflexion lässt sich feststellen, dass die Studierenden bei R. Schroeter (2012) die Reflexion der Praxiserfahrungen nicht mitdenken (R. Schroeter 2012).

Befragte schweizerische Lehrkräfte haben sehr unterschiedliche Überzeugungen zur Reflexion der Praxis und der Theorie von Lehramtsstudierenden. Dabei reicht das Kontinuum der Nennungen von der Reflexion als „das eigentliche Anwendungsgebiet der theoretischen Ausbildung“ (Stadelmann 2004, S. 130) bis hin zu „überhaupt keine Möglichkeit, auf das Ausbildungswissen Bezug zu nehmen“ (Stadelmann 2004, S. 130). Ähnlich divergent sind die Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der Theorie in die Praxis (Stadelmann 2004, 130ff.).

Bei Hoppe-Graff et al. (2008) geht immerhin die Hälfte der Befragten davon aus, dass die Theorie in der Praxis angewendet werden kann. Sie ziehen folgendes Zwischenfazit:

„Theorie und Praxis werden von den Referendaren zwar als völlig verschieden akzentuierte Bereiche wahrgenommen, aber sie werden dennoch von relativ vielen angehenden Lehrern im Sinne eines Leitfadens oder der Anwendung aufeinander bezogen.“ (Hoppe-Graff et al. 2008, S. 373)

Auch Lersch (2006) folgert, dass die Studierenden in seiner Untersuchung die Erwartungshaltung haben, Theorien müssten angewendet und als Regelwissen angesehen werden.

In einer Studie zu Verhältnissen von Theorie und Praxis, die Studierende erkennen, kristallisierten sich bei Thon (2014) die Praxis als Anschauung der Theorie, die Umsetzung der Theorie in der Praxis sowie die Unabhängigkeit von Theorie und Praxis als Verhältnisverständnisse von Studierenden heraus. Die Studierenden der Untersuchung von Fischer et al. (2016), die auf der Studie von Thon (2014) aufbaut, sehen die Praxis in erster Linie als Anschauung der Theorie. Am zweithäufigsten nennen sie die Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis. Den niedrigsten Wert erhält die Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“. Die Autor_innen vermuten, dass die von ihnen gemessenen Einstellungen der Studierenden veränderungssensitiv sind, da die Einstellungen von Bachelor- und Masterstudierenden sowie vor dem Praxissemester und nach dem Praxissemester divergieren (Fischer et al. 2016).

Im Zusammenhang mit den Überzeugungen Lehramtsstudierender zu den Verhältnissen von Theorie und Praxis lassen sich keine eindeutigen Schlüsse ziehen, da die Studien in Bezug auf die Stabilität der Überzeugungen und die Bedeutung der Konzepte sehr unterschiedliche Ergebnisse erzielten. Während Nausner (2012) von stabilen Überzeugungen in Bezug auf die Verhältnisse ausgeht, betonen Fischer et al. (2016) deren Veränderbarkeit. Bezogen auf die Wichtigkeit der Konzepte sind die Ergebnisse von Nausner (2012) sehr vielversprechend, da die

Studierenden hier das kritisierte Technologiekonzepte ablehnen, gleichzeitig die als positiv für das Lernen erachtete Reflexion (Kapitel 4.2) als wichtig einstufen.

Die Resultate anderer Studien widersprechen diesem Ergebnis. Insbesondere die Anwendung von Theorie in der Praxis und das Modelllernen sind den Studierenden wichtig. Thon (2014) versucht herauszufinden, welche Verhältnisse Studierende im Zusammenhang mit Theorie und Praxis überhaupt wahrnehmen. Sie unterscheidet basierend auf den Aussagen der Studierenden nur drei verschiedene Konzepte. Möglicherweise erleben die angehenden Lehrkräfte während ihres Studiums nicht ausreichend unterschiedliche Theorie-Praxis-Verhältnisse oder nehmen diese nicht als solche wahr.

6.2.4 Verknüpfungen von Theorie und Praxis

Basierend auf konzeptionellen und theoretischen Überlegungen sowie empirischen Befunden (Kapitel 5) lassen sich mögliche Lernumgebungen definieren, die zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis führen können. Im Folgenden sollen die Ansichten von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und Dozierenden zu eben dieser Verknüpfung dargestellt werden.

Wenn die Lehrkräfte bei (Stadelmann 2004, 131f.) die Theorie-Praxis-Vermittlung beurteilen, dann bringen sie Vorschläge ein, wie die Wirksamkeit des theoretischen Wissens gesteigert werden kann. Wichtig sind den Lehrkräften sehr unterschiedliche Aspekte wie die Verbindung der Theorie mit praxisnahen Situationen, die Reduktion der Inhalte auf Anweisungen oder der Bezug auf die Theorie im Praktikum. Einige fordern, dass die Studierenden sich zuerst mit der Praxis auseinandersetzen und erst relativ spät im Studium die Theorie lernen sollen. Andere würden vermehrt „praxisnahe“ Lehrkräfte anstelle von „theorienahen“ Dozierenden in der universitären Lehre einsetzen. Schließlich denken sie, dass bessere Lernarrangements die Theorie-Praxis-Verknüpfung wirksamer machen würden.

Ähnlich kontrovers stehen sie den Theorie-Praxis-Verknüpfungen gegenüber. Während eine Hälfte sich positiv äußert, scheint die andere Hälfte eher die Probleme zu sehen: den „tiefen Graben“ zwischen Theorie und Praxis und praxisferne Theorien (Stadelmann 2004, 129f.).

Studierende wurden zum idealtypischen Praxisbezug in ihrem Studium befragt. Etwa 90 Prozent wünschen sich, öfter selbst zu unterrichten sowie mehr Praktika. Jeweils 50-60 Prozent möchten mehr allgemeindidaktische, fachdidaktische, psychologische oder pädagogische Seminare sowie eine Ausweitung der Unterrichtssimulationen in Seminaren (Lind und Schumacher 2000). Inhalte, die sich unmittelbar auf die beruflichen Anforderungen beziehen, wünschen sich die Studierenden und Referendar_innen bei Blömeke et al. (2006). Sie würden für diese sogar die fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile kürzen (Blömeke et al. 2006). Eine aktuellere Studie

zum Praxisbezug (Heine et al. 2013) bestätigt diesen Wunsch nach mehr bzw. anderer Praxis im Studium, wie Tabelle 5 zeigt.

Tabelle 5 Umsetzung des Praxisbezugs aus Sicht der Studierenden (nach Heine et al. 2013, 21f.)⁴⁷

	Praxisbezug in Lehrveranstaltungen (Praxisbeispiele)	Vermittlung von Wissen über die Praxis	Praktische Erfahrungen sammeln
sehr schlecht/schlecht	33,4 %	38,2 %	31,5 %
mittlerer Bereich	27,9 %	27,4 %	24,9 %
gut/sehr gut	38,7 %	34,4 %	43,5 %
arithmetisches Mittel/Standardabweichung	3,1 / 1,2	2,9 / 1,2	3,2 / 1,3

Etwa ein Drittel der Studierenden hält die Umsetzung unterschiedlicher Praxisbezüge im Lehramtsstudium für schlecht oder sehr schlecht. Gleichzeitig bewertet eine ähnliche Anzahl Studierender den Praxisbezug als gut oder sehr gut.

Die Anteile von Theorie und Praxis können im Lehramtsstudium unterschiedlich verteilt sein. Insgesamt kann man aber sowohl bei Lehramtsstudierenden und Referendar_innen als auch bei Dozierenden von einem „Wunsch nach Ausgewogenheit“ sprechen (Herfter und Nanz 2012; Hoppe-Graff et al. 2008). Allerdings wünschen sich angehende Grundschullehrkräfte im ersten Semester häufiger mehr Praxis als Theorie (Herfter und Nanz 2012). In einer weiteren Studie stellte sich heraus, dass Lehrkräfte und Dozierende beim idealen Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium einen größeren Theorieanteil bzw. ausgewogene Anteile von Theorie und Praxis präferieren (E. Schroeter 2012).

Entgegen der gemachten Vorschläge zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (Kapitel 5) wünschen sich Lehramtsstudierende mehr Praxis und Praxisbezüge während ihrer Ausbildung zur Lehrkraft. Trotzdem wollen sie sich nicht mehr Praxis- als Theorieanteile in ihrem Studium. Obwohl bereits praktizierende Lehrkräfte sehr unterschiedliche Ansichten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis haben, ist ihnen eine Einbettung der praktischen Erfahrungen in einen theoretischen Kontext sowie situatives Lernen wichtig. Dies kann vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit als positiv für das Lernen der Studierenden aufgefasst werden.

6.3 Zwischenfazit: Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis

Überzeugungen sind ein wichtiger Bestandteil bei der Erklärung der Welt durch eine Person – auch im Kontext von Theorie und Praxis.

⁴⁷ Fünfstufige Likert-Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei Überzeugungen neben der kognitiven, insbesondere die emotionale sowie die bewertende Perspektive hervorgehoben werden. Überzeugungen können durch verschiedene Prozesse entwickelt werden und man kann davon ausgehen, dass es sowohl stabile als auch veränderbare Überzeugungen gibt. Eine Aufgabe der Lehrerbildung ist die Bewusstmachung und Aufarbeitung der Überzeugungen von angehenden Lehrkräften.

In den beschriebenen Studien wurden sowohl unterschiedliche Schwerpunkte als auch methodische Zugänge gewählt. Die bisherige Forschung zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis zeigt, dass die Studierenden kein einheitliches Verständnis der Begriffe Theorie und Praxis sowie des Verhältnisses der beiden Konzepte mitbringen. Es scheint, als würden diese Verständnisse auch in einem Zusammenhang mit der Bewertung der Konzepte Theorie und Praxis stehen. Obwohl sich viele Studierende eine Erhöhung des Praxisanteils und des Praxisbezugs in der Lehrerbildung wünschen, stehen nicht alle der Theorie negativ gegenüber. In diesem Kapitel wurden Merkmale von Überzeugungen herausgearbeitet werden, die in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen, wie zum Beispiel die Frage nach der Stabilität und Veränderbarkeit von Überzeugungen sowie die Wichtigkeit der Bewertungskomponente.

Es konnten zum einen neue Aspekte für die vorliegende Arbeit identifiziert werden (gewünschte Anteile von Theorie und Praxis), zum anderen ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten für die Resultate dieser Arbeit im Diskussionsenteil.

Bevor diese vorgestellt werden, sollen aus dem theoretischen Hintergrund zunächst die Fragestellungen zur Thematik „Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis“ abgeleitet werden.

7. Fragestellung

Wie das vorangehende Theoriekapitel gezeigt hat, sind sowohl Theorie als auch Praxis in der Ausbildung angehender Lehrkräfte notwendig. Nur im Zusammenspiel können sie zur Professionalisierung der Studierenden beitragen. Allerdings handelt es sich bei beiden Begriffen um komplexe Konzepte, deren Eigenschaften ständig weiter diskutiert werden. Gleichzeitig ist eine Abgrenzung zu verschiedenen anderen Konzepten schwierig und neben den Definitionen von „Theorie“ und „Praxis“ kommt deren Verhältnis zueinander eine wichtige Rolle zu. Weiterhin werden durch die Verknüpfungen von Theorie und Praxis im Studium der angehenden Lehrkräfte konkrete Realisierungsformen dieses Verhältnisses geschaffen.

Diese einzelnen Aspekte von Theorie und Praxis sind vielfach miteinander verflochten und nicht immer leicht zu verstehen und darzustellen – und schließlich ist nicht sicher, wie sie überhaupt beschaffen sind. Diese Themen und Verbindungen müssen dann als Überzeugungen der Lehramtsstudierenden herausgearbeitet und übersichtlich analysiert werden. Von diesen Herausforderungen ausgehend wurden die Fragestellungen dieser Arbeit in einem langen Prozess entwickelt, um den vielen Einzelthemen und Zusammenhängen zumindest im Ansatz gerecht werden zu können. Dabei scheint es wichtig, sowohl die Einzelaspekte deutlich herauszuarbeiten als auch diese miteinander in Beziehung zu setzen. Bevor die drei Fragestellungen ausführlich vorgestellt werden, sollen zunächst einige Anmerkungen zu bereits durchgeführten Studien zu den Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis gemacht werden, die die Auswahl für die Fragestellungen mitbegründen.

Es gibt bereits verschiedene Studien, die auf eine ähnliche Themenstellung Bezug nehmen (Kapitel 6.2). Diese decken eine große Bandbreite methodischer Vorgehen (von quantitativen Fragebogenstudien mit über 500 Probanden bis hin zu Einzelfallanalysen mit einer Person) und Themenaspekte ab. Diese Studien sind wichtig, um die Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis verstehen zu können. Allerdings müssen die Ergebnisse dieser Studien verstärkt miteinander in einen Zusammenhang gebracht werden. Es werden teilweise nur bestimmte Aspekte fokussiert (z. B. die Reflexion bei Niggli 2004), einzelne Items in die Befragungen größerer Studien integriert (z. B. bei Blömeke et al. 2006) und einige Bereiche in Bezug auf Theorie und Praxis fehlen gänzlich (z. B. Definition der theoretischen Merkmale von Theorie und Praxis). Hinzu kommt, dass einige Studien bereits älter als zehn Jahre sind und aufgrund der sich verändernden Lehrerbildung überholt sein können (z. B. Lersch 2006; Lind und Schumacher 2000). Die Entwicklung der Lehrerbildung ist insbesondere in dieser Zeit in Bezug auf Theorie und Praxis vorangeschritten, wie vor allem Kapitel 5 des theoretischen Hintergrunds gezeigt hat. Es könnten also bereits Veränderungen in den Überzeugungen der Studierendenkohorten aufgetreten sein. Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich folgende drei erkenntnisleitende Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte für diese Arbeit:

Fragestellung 1: Welche Überzeugungen haben Lehramtsstudierende zu Theorie und Praxis?

Die erste Fragestellung umfasst übergreifend verschiedene Aspekte der Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis, wobei die inhaltlichen Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis im Mittelpunkt stehen. Die erste Fragestellung lässt sich untergliedern in vier Unterfragestellungen:

a) Welches Begriffsverständnis haben Lehramtsstudierende von Theorie und Praxis?

Die Ansicht der Lehramtsstudierenden über die theoretische Beschaffenheit von Theorie und Praxis, also deren Definitionen in Bezug auf ihre Eigenschaften (beispielsweise Abstraktheit von Theorie und Situativität von Praxis), könnte wichtig für das Lernen der Studierenden sein. Es ist möglich, dass die Studierenden hier Fehlvorstellungen oder unvollständige Vorstellungen von Theorie und Praxis mitbringen. Diese könnten positive oder negative Auswirkungen auf die weiteren Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis und schließlich auf ihr eigenes Lernen haben.

Dieses Begriffsverständnis Lehramtsstudierender von Theorie und Praxis fehlt nahezu vollständig in den bislang durchgeführten Studien. Als Begriffsverständnis gelten bisher eher Aussagen wie *Theorie als Grundlage der Praxis* oder *pädagogisches Wissen* (z. B. Herfter und Nanz 2012). Diese Aussagen beschreiben jedoch keine Merkmale von Theorie oder Praxis, sondern deren Verhältnis zueinander oder spezifische Theorien im Lehramtsstudium.

b) Welche Überzeugungen haben Studierende zu Theorie, Praxis und ihrem Verhältnis zueinander sowie zu ihren Verknüpfungen in Bezug auf ihr Lernen und ihr Studium?

Im Anschluss an die Definition der Konzepte Theorie und Praxis durch die Studierenden sollen Theorie und Praxis konkret auf deren Studenumfeld bezogen werden. Die Konzepte bleiben dann nicht abstrakt, sondern werden in einen spezifischen Kontext eingebettet. Bei dieser Frage werden verschiedene Elemente der Theorie-Praxis-Thematik verbunden, sie haben jedoch das reale Studium der angehenden Lehrkräfte aus deren Wahrnehmungsperspektive als Gemeinsamkeit. So können zum Beispiel die Bereiche Theorie- bzw. Praxiselemente im Studium, die Bewertung von Theorie und Praxis oder die gewünschten Anteile von Theorie und Praxis im Studium zunächst einzeln, dann im Zusammenhang betrachtet werden. Dabei gehen die Bewertungskomponenten über die kognitiven Gedanken der Studierenden hinaus und können in Verbindung mit den Überzeugungen Studierender eine wichtige Rolle für deren Verständnis von Theorie und Praxis spielen (z. B. Reusser et al. 2011). Hier liegen bereits verschiedene Studien vor, die einzelne Punkte beleuchten (z. B. Allen und Wright 2014; Percy 2012; Wernet und Kreuter 2007). Diese Ergebnisse sollen überprüft und in einen Zusammenhang gebracht werden.

Des Weiteren ist diese Unterfrage in der vorliegenden Studie notwendig, da besonders das Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis Auswirkungen auf das Lernen der Lehramtsstudierenden haben kann (Russell 1988). Auch hier liegen bereits Resultate anderer Studien vor. Allerdings basieren die äußerst interessanten Ergebnisse von Fischer et al. (2016) zu den Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis auf einer empirischen Studie von Thon (2014) und sind nicht theoriebasiert. Hier werden nur drei Verhältnisse angesprochen, sodass die weiteren möglichen Verhältnisse wegfallen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Studierenden sie nicht wahrnehmen. Nausner (2012) fokussiert die Wichtigkeit der Verhältnisse von Theorie und Praxis für die Lehramtsstudierenden. Während er den Studierenden die Verhältnisse anhand von Fragebogen-Items vorgibt, soll in dieser Studie herausgefunden werden, welche Verhältnisse die Studierenden von sich aus ansprechen, welche sie also überhaupt in Bezug auf Theorie und Praxis wahrnehmen.

Als letzten Punkt thematisiert diese Frage die Verknüpfungen von Theorie und Praxis im Studium der Lehramtsstudierenden. Während viele Verknüpfungsinstrumente und -programme auf ihre Akzeptanz und Wirksamkeit untersucht werden, weiß man doch nicht, ob die Studierenden diese überhaupt als Verknüpfung von Theorie und Praxis anerkennen. Dieser Thematik soll hier nachgegangen werden.

- c) Gibt es Typen, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Studierenden in Bezug auf ihre Überzeugungen zu Theorie und Praxis beschreiben?

Die Typenbildung, welche die Probanden in verschiedene Gruppen unterteilt, ist häufig Bestandteil empirischer Forschung. Sie ermöglicht es, die Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen der Studierenden darzustellen. In anderen Studien zu Lehramtsstudierenden und Theorie und Praxis wurden bereits Typen beschrieben (Lersch 2006; Nausner 2012; Schüssler et al. 2012). Es ist anzunehmen, dass sich die Studierenden ebenfalls in Typen einteilen lassen. Es soll zum einen festgestellt werden, ob sich die Typen anderer Studien innerhalb ebenfalls wiederfinden. Zum anderen sollen aus den Daten ggf. neue Typen gebildet werden, die Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis aufzeigen.

- d) Welche strukturellen Merkmale weisen die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden auf?

Im Fokus der Studie stehen die inhaltlichen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis. Überzeugungen weisen jedoch strukturelle Merkmale wie Gegenstandsbereiche, Entstehungsebenen oder Bewusstseitsgrade auf (Kapitel 6.1). Die inhaltlichen Überzeugungen dieser Studie sollen erste Hinweise dazu liefern, wie diese strukturellen Merkmale bei den Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis beschaffen sind.

Fragestellung 2: Welche Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen die Studierenden am Lernarrangement Videokonferenzsystem?

Bei dieser zweiten Fragestellung werden erneut die konkreten Studieninhalte der Lehramtsstudierenden in den Fokus gerückt. In der ersten Fragestellung wurden die Verknüpfungen von Theorie und Praxis bereits auf einer allgemeinen Ebene thematisiert. Anhand der Fragestellung „Welche Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen die Studierenden am Lernarrangement Videokonferenzsystem?“ sollen die Verknüpfungen am Beispiel eines konkreten Lerntools tiefergehend analysiert und mit den Ergebnissen der ersten Fragestellung verglichen werden.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden dezidiert zu betrachten ist wichtig, da es bislang den Anschein hat, dass Studierende sich immer mehr Praxis und weniger Theorie wünschen. Es stellt sich die Frage, wie das möglich ist, wenn es doch eine große Anzahl an möglichen Verknüpfungsangeboten geben sollte.

Mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem wurde ein digitales Lerntool für Studierende entwickelt, welches verschiedene und vermeintlich gute theoretische und empirische Feststellungen aufgreift und für das Lernen der Studierenden nutzt. Durch die zweite Forschungsfrage werden folgende Ziele verfolgt: Erstens soll erhoben werden, ob die Studierenden das Lernarrangement Videokonferenzsystem überhaupt als eine Verknüpfung von Theorie und Praxis wahrnehmen. Zweitens kann das Lernarrangement Videokonferenzsystem exemplarisch für andere Theorie-Praxis-Verknüpfungen stehen und herausgefunden werden, ob Studierende deren Besonderheiten erkennen.

Fragestellung 3: Inwiefern verändern sich die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem?

Eines der strukturellen Merkmale von Überzeugungen ist ihre Veränderbarkeit bzw. Stabilität. Es ist anzunehmen, dass besonders tief verankerte Überzeugungen stabiler sind als weniger wichtige (Furinghetti und Pehkonen 2002). Zu überprüfen, inwieweit sich die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis verändern lassen, ist wesentlich für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften. Die Studierenden können nur dann ihre Überzeugungen modifizieren, wenn die Lehrerbildung Einfluss darauf ausüben kann (Green 1971).

Erste empirische Resultate sind eher positiv (bis auf die Ergebnisse der Studie von Nausner (2012)) und zeigen, dass die Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis veränderlich sind (Fischer et al. 2016; Herfter und Nanz 2012; Herfter und Schroeter 2012). Allerdings wurden die Studierenden bei den meisten dieser Studien mit anderen Studierenden (Studiumsbeginn vs. Studiumsende) oder anderen Personengruppen (Referendar_innen, praktizierende Lehrkräfte oder Dozierende) verglichen (Herfter und Nanz 2012; Nausner 2012).

Nur bei Fischer et al. (2016) wurden dieselben Studierenden im Verlaufe eines Semesters begleitet und am Anfang und Ende ihres Praxissemesters befragt. Dabei soll in der vorliegenden Arbeit nicht nur eine Rolle spielen, ob sich die Überzeugungen verändern lassen, sondern weiterhin, wie sich diese Veränderung auf inhaltlicher Ebene vollzieht.

Obwohl es bereits Forschungsergebnisse zu bestimmten Punkten der drei Fragestellungen dieser Arbeit gibt, muss ihnen ebenso wie den bislang noch nicht untersuchten Aspekten weiter nachgegangen werden. Durch einen qualitativen Forschungsansatz sollen die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte zu Theorie und Praxis besser verstanden werden.

Methodisches Vorgehen

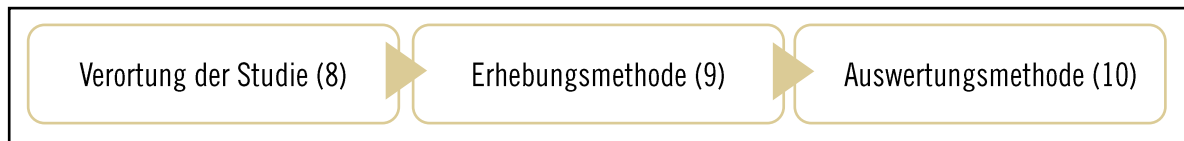


Abbildung 14 Aufbau der methodischen Überlegungen (Kapitelnummer in Klammern)

Zur Beantwortung der Forschungsfragen müssen Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl geeigneter Methoden getroffen werden. Die in dieser Studie genutzten Methoden sollen in den drei folgenden Kapiteln dargestellt und begründet werden (Abbildung 14). Zunächst wird die Studie in das qualitative Forschungsparadigma eingeordnet. Die Rahmenbedingungen der Erhebung (Design der Studie, Intervention, Pilotierung, Stichprobe und Untersuchungsinstrument) werden anschließend beschrieben. Darauf aufbauend wird die Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse) in Kapitel 10 erläutert.

8. Methodologische Verortung der Studie

Die Studie dieser Arbeit lässt sich in der *empirischen Forschung* und hier im *qualitativen Forschungsparadigma* verorten.

Prinzipiell wäre im Zusammenhang mit den Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis sowohl ein qualitativer als auch ein quantitativer Ansatz möglich. Einerseits existiert zu Theorie und Praxis (sowie ihrem Verhältnis und den Verknüpfungen im Studium) eine Vielzahl an theoretischen Beschreibungen und Annahmen, die in standardisierte Erhebungsmethoden überführt werden könnten. Andererseits können Überzeugungen sowohl durch qualitative als auch durch quantitative Forschungsmethoden erhoben werden (Baumert und Kunter 2006; Wischmeier 2012). Innerhalb dieser Untersuchung scheint ein qualitativer Zugang zum Forschungsgegenstand jedoch zielführender als ein quantitativer Zugang.

Für die Verwendung qualitativer Methoden in dieser Studie sprechen mehrere methodologische Überlegungen:

1. Gegenstandsnahe

Qualitative Forschung soll dazu beitragen, dass subjektive Lebenswelten und Konstruktionen aus der Perspektive der Beteiligten durch „genaue und dichte Beschreibungen“ (Flick et al. 2009, S. 17) besser verstanden werden können. Während bei quantitativen Methoden für standardisierte Erhebungen eine „feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand“ (Flick et al. 2009, S. 17) notwendig ist, zeichnen sich qua-

litative Untersuchungen durch eine Offenheit für den Forschungsgegenstand und eine Flexibilität⁴⁸ im Forschungsprozess aus (Lamnek 2010, S. 19). Während quantitative Daten einen höheren Abstraktionsgrad zum Untersuchungsgegenstand und eine höhere Stabilität der Ergebnisse aufweisen, kann der Untersuchungsgegenstand durch qualitative Methoden differenzierter betrachtet werden (Heinze 2001, S. 25). Insbesondere Offenheit und Differenziertheit sollen bei dieser Studie im Mittelpunkt stehen. Es soll keine Vorauswahl an möglichen Überzeugungen zu Theorie und Praxis für die Studierenden getroffen werden. Es soll nicht erhoben werden, was von den Forschenden suggeriert wird, sondern vielmehr was die Versuchspersonen denken (Lamnek 2010, S. 7). Helfferich (2009, S. 22) bietet hier ein gutes Beispiel. Der Begriff „geplant“ in dem Item „War die Schwangerschaft geplant?“ in einem standardisierten Fragebogen kann mehrere Bedeutungen für die Befragten haben, wie zum Beispiel „gewollt, aber nicht geplant“ oder „weder geplant, noch ungeplant“. Es ist also wichtig, den Begriff zunächst aus Sicht der Probanden zu verstehen. Bevor das Item „Ich finde Theorie in meinem Lehramtsstudium wichtig“ von Lehramtsstudierenden beantwortet werden kann, muss zunächst ein gutes und differenziertes Verständnis darüber generiert werden, was Theorie für die Studierenden bedeutet. Dies beinhaltet auch mögliche Fehlvorstellungen über Theorie und Praxis, die sich in der Theorie nicht finden lassen und dementsprechend in einer standardisierten Befragung fehlen würden.

Während in einigen Bereichen der Forschung zu den Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis quantitative Verfahren möglich sind (zum Beispiel Einschätzung der Wichtigkeit), müssen in anderen Bereichen zunächst qualitative und hypothesengenerierende Verfahren genutzt werden. Auf diese Weise wird Raum geschaffen für die subjektiven Sichtweisen der Studierenden und um ein erstes Verständnis zu generieren, wie Studierende ihre Überzeugungen ausbilden konnten (Pregel et al. 2010).

2. *Verstehensorientierte Herangehensweise*

Im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand existieren derzeit nicht ausreichend empirische Daten. Während bestimmte Teile der Fragestellungen dieser Untersuchung bislang nicht hinlänglich untersucht wurden, weisen die bereits bestehenden Daten für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie spezifische Mängel auf (siehe Kapitel 7). Sie eignen sich jedoch hervorragend als Grundlage und zum Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung. Der qualitative Forschungsansatz dieser Studie soll helfen, den Untersuchungsgegenstand in seiner gesamten Komplexität besser zu verstehen und weitere „unbekannte Aspekte in vertrauten Welten“ (Oswald 2010, S. 192) zu entdecken und darzustellen. Auf-

⁴⁸ *Offenheit* und *Flexibilität* sind ebenfalls Prinzipien qualitativer Forschung, die hier insbesondere im Zusammenhang mit der Gegenstandsnahe eine wichtige Rolle spielen.

gabe dieser Untersuchung soll es sein, bislang unbekannte Merkmale der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis herauszufiltern und in einen Zusammenhang zu bringen (sowohl miteinander als auch mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen).

Qualitative Forschung ermöglicht eine eher explorative und flexible Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand. Dies bedeutet nicht, dass qualitative Forschung ziel- und richtungslos ist. Stattdessen können während des Forschungsprozesses verschiedene Blickwinkel an Bedeutung gewinnen oder verlieren (Lamnek 2010, S. 23). Durch dieses offene und flexible Vorgehen können interessante und neue Aspekte bei den Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis herausgearbeitet und in einem weiteren Schritt mittels quantitativem Zugang vertieft und abstrahiert werden.

3. *Komplexität des Forschungsgegenstands*

Die Thematik „Theorie und Praxis in der Lehrerbildung“ ist eine der größten und komplexesten Herausforderungen für lehrerbildende Personen und eine abschließende und zufriedenstellende Lösung für eine Verbesserung der Problematik wurde noch nicht gefunden. Dementsprechend vielschichtig scheinen auch die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu eben dieser Thematik zu sein.

Im Zusammenhang mit Theorie und Praxis spielen nicht nur verschiedene Aspekte wie Begriffsbeschreibungen, die Beziehung der beiden Konzepte zueinander und die konkrete Umsetzung einer Verknüpfung im Studium eine Rolle. Vielmehr überlagern sich diese Aspekte auch auf mehreren Ebenen (z. B. strukturelle Ebene der Ausbildung, konzeptionelle Ebene der konkreten Verknüpfungen, lerntheoretische Annahmen). Diese Vielschichtigkeit bedeutet eine hohe Komplexität des Untersuchungsgegenstandes, die besser durch qualitative Ansätze aufgebrochen werden kann (Heinze 2001, S. 27).

Die Wirklichkeit ist nicht einfach „gegeben“, sondern wird durch handelnde Personen interpretiert: „Die soziale Welt wird als eine durch interaktives Handeln konstituierte Welt verstanden, die für den Einzelnen aber auch für Kollektive sinnhaft strukturiert ist.“ (Bennewitz 2010, S. 45). Diese komplexen Wirklichkeitskonzeptionen (Hoffmann-Riem 1980), subjektiven Sichtweisen und Sinnstrukturen (Bennewitz 2010) können durch qualitative Methoden aufgrund ihrer angestrebten Nähe zum Untersuchungsobjekt und dichten Beschreibung desselbigen veranschaulicht werden (Kelle 2010).

Allerdings ist es nicht ausreichend, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes darzustellen. Auch in der qualitativen Forschung soll die Komplexität reduziert werden, um zusammenfassende Aussagen treffen und ggf. quantitative Erhebungen in weiteren Schritten durchführen zu können. Zielführend scheint demzufolge sowohl die Darstellung der Vielschichtigkeit als auch eine Komplexitätsreduktion der vorliegenden

Problematik (Kelle 2010). Diese beiden Aspekte sollen hier erreicht werden, indem abstrahierende Kategorien gebildet und ausführlich erläutert werden.

Zwar liegen derzeit nur wenige miteinander verknüpfte empirische Daten in Bezug auf die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis vor, es existiert aber eine Vielzahl an theoretischen Überlegungen zu den Konstrukten Theorie und Praxis sowie ihrem Verhältnis zueinander und möglichen sinnvollen Verknüpfungen von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Obwohl eine Offenheit für die Aussagen und Erfahrungen der Studierenden grundlegend ist für diese Untersuchung, sollen diese theoretischen Vorannahmen einbezogen werden. Es gilt also ein Untersuchungssetting zu wählen, welches beide Aspekte integriert – die Offenheit für neue Blickwinkel und Ergebnisse sowie die Einbeziehung von theoretischen und empirischen Vorannahmen.

Aus diesem Grund werden als forschungsmethodischer Zugang zu den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis Leitfaden-Interviews genutzt, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Eine erste Vorstrukturierung der Daten bei gleichzeitiger Offenheit ist somit sowohl durch die Erhebungs- als auch durch die Auswertungsmethode gegeben.

9. Erhebungsmethode

Zur Beschreibung der Datenerhebung werden nachfolgend das Erhebungsdesign (9.1), die Intervention (9.2), die Pilotierung (9.3), die Stichprobe (9.4) sowie das Erhebungsinstrument (9.5) erläutert.

9.1 Design der Erhebung

Aus den definierten Fragestellungen (Kapitel 7) lassen sich folgende Voraussetzungen für die Methodik der Studie ableiten:

- Zur Auseinandersetzung mit der ersten Forschungsfrage, bei der den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis nachgegangen werden soll, müssen zunächst diese Überzeugungen von Lehramtsstudierenden erhoben werden.
- Um die Forschungsfragen zwei und drei beantworten zu können, nämlich inwieweit das Lernarrangement Videokonferenzsystem Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden miteinander verknüpft bzw. ob sich die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis verändern lassen, müssen die Studierenden mit diesem Lernarrangement gearbeitet haben und im Anschluss an diese Arbeit befragt werden.
- Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage müssen die Studierenden sowohl vor als auch nach der Arbeit mit dem Videokonferenzsystem befragt werden, damit eine Veränderung der Überzeugungen sichtbar gemacht werden kann.

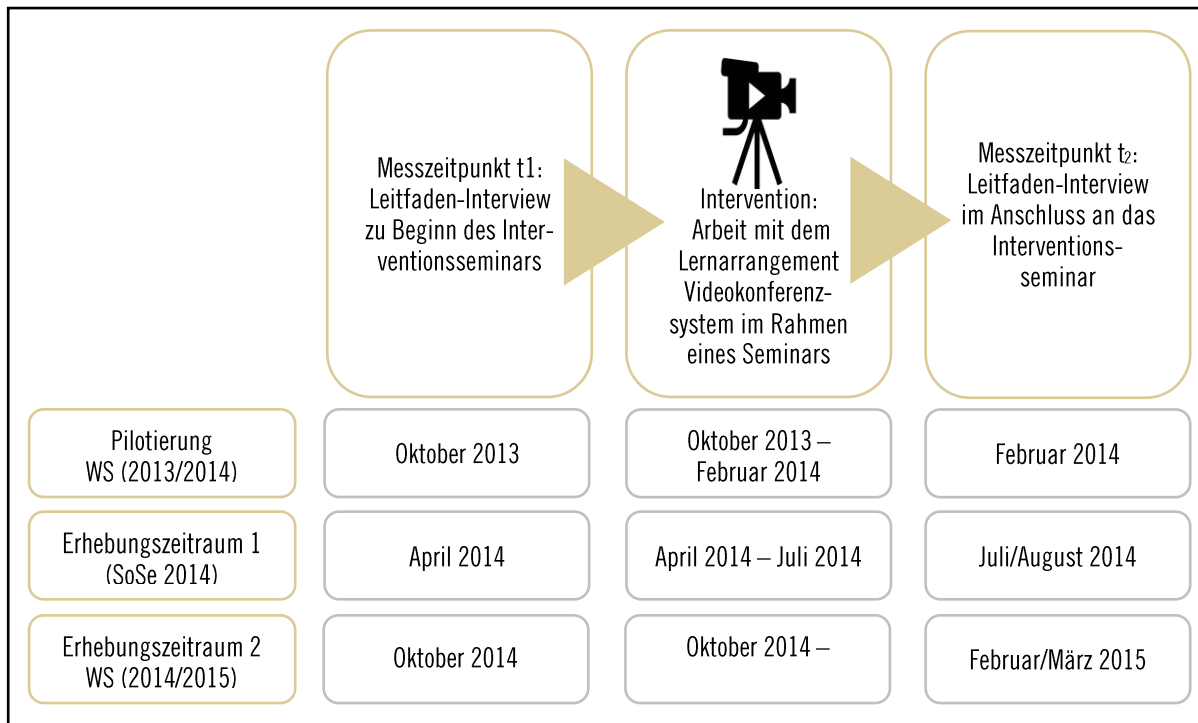


Abbildung 15 Übersicht des Erhebungsdesigns (WS = Wintersemester; SoSe = Sommersemester)

Bevor im folgenden Kapitel ausführlich auf die einzelnen Aspekte der Erhebungsmethode eingegangen wird, soll das Gesamtdesign der Erhebungsmethode vorgestellt werden (Abbildung 15).¹

Der gesamte Erhebungszeitraum der Studie erstreckte sich auf die Zeit zwischen Oktober 2013 und Februar/März 2015. Innerhalb dieses Zeitraums wurden die Pilotierung der Studie (Oktober 2013 bis Februar 2014) sowie zwei Erhebungen (Erhebungszeitraum 1 von April 2014 bis Juli/August 2014; Erhebungszeitraum 2 von Oktober 2014 bis Februar/März 2015) durchgeführt.

Die Erhebung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis ist aufgrund der Intervention „Lernarrangement Videokonferenzsystem“ an Seminare geknüpft. Ein Erhebungszeitraum besteht aus zwei Messzeitpunkten. Diese beiden Messzeitpunkte t_1 und t_2 fanden jeweils zum Beginn und zum Ende der Vorlesungszeit statt.

Beim ersten Messzeitpunkt wurden Lehramtsstudierende anhand von qualitativen Leitfaden-Interviews befragt. Da diese Studierenden beim zweiten Messzeitpunkt mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem vertraut sein müssen, wurden ausschließlich solche Studierenden befragt, die in einem Seminar mit dem Lernarrangement arbeiten werden. Insgesamt wurden im Erhebungszeitraum drei solcher Seminare (zwei Seminare während des ersten Erhebungszeitraums im Sommersemester 2014, ein Seminar während des zweiten Erhebungszeit-

raums im Wintersemester 2014/2015) durchgeführt und evaluiert, sodass $n = 53$ Studierende zum ersten Messzeitpunkt befragt werden konnten.

Im Verlauf des Semesters lernten die Studierenden das Lernarrangement Videokonferenzsystem in den Seminaren kennen und arbeiteten mit diesem Konzept zu unterschiedlichen inhaltlichen Themen (Intervention).

Nach Beendigung der Intervention am Ende der Vorlesungszeit wurden die Lehramtsstudierenden ein zweites Mal (Messzeitpunkt 2) anhand von Leitfaden-Interviews befragt. Dabei konnten die Überzeugungen von $n = 47$ Studierende erneut erhoben werden.

Die Untersuchung ist eingebettet in eine größere Evaluation des Lernarrangements Videokonferenzsystem. Ziel dieser Untersuchung ist die systematische Weiterentwicklung des Konzepts, die Identifizierung von Lerngelegenheiten für die Teilnehmenden sowie die Evaluation der Wirkung des Konzepts.⁴⁹ Die qualitativen Leitfaden-Interviews beschränkten sich deswegen nicht nur auf Aussagen über Theorie und Praxis, sondern fokussierten auch weitere Untersuchungsschwerpunkte.⁵⁰ Ebenso wie die teilnehmenden Dozierenden, Lehrkräfte und Schüler_innen bearbeiteten die Studierenden zum besseren Vergleich der Teilnehmergruppen außerdem einen halbstandardisierten Fragebogen zu den weiteren Untersuchungsschwerpunkten (zum Beispiel inhaltliche Seminarinhalte, Austausch der Beteiligten oder Verhalten während der Videokonferenzen).

9.2 Die Intervention Lernarrangement Videokonferenzsystem

Das Lernarrangement Videokonferenzsystem ist ein Kooperationsprojekt der Oberschule Jesteburg und der Leuphana Universität Lüneburg. Es wurde gemeinsam von schulischen und universitären Vertreter_innen entwickelt, um Schule und Hochschule enger miteinander zu verknüpfen. Obwohl durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem das Lernen aller Beteiligten (Studierende, Dozierende, Schüler_innen und Lehrkräfte) gefördert werden kann, stehen in dieser Untersuchung die Studierenden im Mittelpunkt. Auf die anderen teilnehmenden Personengruppen wird nicht eingegangen.

Das Lernarrangement Videokonferenzsystem soll hier als eine Intervention im Studium der Lehramtsstudierenden gelten. Bevor die theoretische Konzeption, die Ziele sowie die Durchführung des Lernarrangements Videokonferenzsystem näher beschrieben werden, soll aus diesem Grund zunächst allgemein auf Interventionen in der Pädagogik eingegangen werden.

⁴⁹ Erste Befunde zur Wirksamkeit des Konzepts wurden bei Leiss et al. (2016) veröffentlicht.

⁵⁰ Die Einschätzung des Konzepts aus Sicht der Studierenden wurde bei Drexhage et al. (2016) beschrieben.

9.2.1 Interventionen im Kontext der Pädagogik

Bei der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem handelt es sich um eine Interventionsmaßnahme für Lehramtsstudierende.

Der Begriff *Intervention* stammt aus dem Lateinischen (Verb *intervenire*) und bedeutet *dazwischentreten* oder *sich einschalten*. Er bezeichnet allgemein eine Maßnahme, mit der in einen bereits laufenden Prozess eingeschritten wird (Leutner 2010). Hager und Hasselhorn (2000) definieren Interventionen als die *Umsetzung von Interventionsmaßnahmen* und diese als

„[...] jede Art von außengesteuerter, zielorientierter und systematischer Beeinflussung von Personen- und/oder Systemmerkmalen. Jede Interventionsmaßnahme besteht mindestens aus einer Menge von zu bearbeitenden Aufgaben bzw. Problemen und mindestens einer Methode der Instruktion.“
(Hager und Hasselhorn 2000, S. 41).

Ziel dieser Interventionen ist beispielsweise die Optimierung von Verhalten, Einstellungen oder Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen von Personen (Hager und Hasselhorn 2000). Interventionsmaßnahmen unterscheiden sich von Glaubens- oder Wunschvorstellungen, da sie wissenschaftlichen Kriterien genügen und hinsichtlich ihrer Konzeption, Durchführung oder Wirksamkeit evaluiert werden (Hager et al. 2000; Mittag und Bieg 2010).

In der vorliegenden Untersuchung kann das Lernarrangement Videokonferenzsystem als eine solche Interventionsmaßnahme angesehen werden. Als übergreifendes Ziel des Konzepts und zu messende Wirkung dieser Studie kann die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelten. Dabei setzt die Intervention auf der Mikro-Ebene (Individuum) bei den Lehramtsstudierenden an. Auf der Meso-Ebene (Institutionen oder Personengruppen) soll die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule verändert und Studierende sollen bereits während ihres Studiums in die Zusammenarbeit eingebunden werden (siehe Kapitel 5.2.1) (Bauer und Prenzel 2010; Leutner 2010).⁵¹

Man kann zwischen direkten und indirekten Interventionen unterscheiden. Im Gegensatz zu einer direkten Intervention, bei der durch Trainings gezielt bestimmte Bereiche unmittelbar vermittelt werden, verändern indirekte Interventionen Lernumgebungen (Schmidt und Otto 2010). Beim Lernarrangement Videokonferenzsystem handelt es sich dementsprechend um eine indirekte Intervention.

Im Zusammenhang mit dieser Intervention soll zum einen untersucht werden, inwieweit das Lernarrangement Videokonferenzsystem Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden verknüpft, zum anderen, ob sich die Über-

⁵¹ Die Makro-Ebene kann definiert werden durch Veränderungen in Schul- und Erziehungssystemen. Diese Ebene kann hier außer Acht gelassen werden.

zeugungen der Studierenden durch die Arbeit mit dem Konzept ändern. Dabei muss beachtet werden, dass nur die Veränderungen herausgearbeitet werden, die sich auf die beschriebene Intervention zurückführen lassen. Andere Einflussfaktoren können nicht nur zur Verstärkung der Veränderung führen, sondern eine solche auch verhindern. Um Veränderungen bestmöglich zu messen, eignen sich insbesondere kurze Interventionen (Jacobse und Harskamp 2011). Mit circa 14 Wochen ist die Intervention „Lernarrangement Videokonferenzsystem“ sehr lang. Um die tatsächliche Wirkung der Intervention herauszufiltern und die Veränderung zu messen, eignen sich Kontrollgruppen (Mittag und Bieg 2010). Auf diese wurde hier aber verzichtet, denn es soll zunächst nur festgestellt werden, ob die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Theorie und Praxis überhaupt veränderbar sind – das Lernarrangement Videokonferenzsystem kann hier als exemplarische Intervention gelten.

9.2.2 Die Kooperation mit der Oberschule Jesteburg

Alle Seminare, die an der Leuphana Universität Lüneburg mit dem Videokonferenzsystem arbeiteten, wurden in Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Oberschule Jesteburg geplant und durchgeführt.⁵²

Die Oberschule Jesteburg ist eine der Campusschulen der Leuphana Universität Lüneburg und wurde als erste der Campusschulen 2012 in ein neu entstehendes Schul-Hochschul-Netzwerk aufgenommen. In diesem Netzwerk sollen Schulen und Hochschule im Sinne einer community of practice (Kapitel 5.2.1) auf Augenhöhe miteinander kooperieren. Derzeit besteht das Netzwerk aus drei weiterführenden Schulen und drei designierten Campusschul-Grundschulen. Schule und Hochschule arbeiten bei dieser Kooperation gleichberechtigt zusammen. Gemeinsam entwickeln, planen, realisieren und reflektieren Lehrkräfte der Schule und Dozierende der Universität zum Beispiel Seminare oder beraten einander in den jeweiligen Gremien der Schule oder der Hochschule. Studierende werden in diese Kooperation miteinbezogen, indem sie in Seminare oder Projekte mit den Campusschulen eingebunden werden oder ihre Schulpraktika und kleinere Forschungsprojekte in Kooperation mit den Schulen durchführen.

Die Ganztagsoberschule Jesteburg mit gymnasialem Angebot wurde im Jahr 2012 neu gegründet und befindet sich derzeit noch im Aufbau. Sie liegt nicht im unmittelbaren Umfeld der Universität, sondern in einer Entfernung von etwa 50 Kilometern zum Universitätsstandort. Während eine Autofahrt etwa 45 Minuten dauert, benötigt man mit öffentlichen Verkehrsmittel mindestens 90 Minuten. Schnelle oder spontane Besuche der Universität durch Lehrkräfte und Schüler_innen oder der Schule durch Studierende und Dozierende sind dementsprechend nur schwer zu realisieren. Trotzdem sollte eine Möglichkeit gefunden werden, wie auch eher ländliche Schulen in Schul-Hochschul-Kooperation eingebunden werden können. Zu diesem Zweck wurde eine digitale

⁵² Neben der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem wurde das Videokonferenzsystem als technisches Kommunikationsmedium in weiteren Kooperationsseminaren genutzt.

Zusammenarbeit zwischen der Leuphana Universität Lüneburg und der Oberschule Jesteburg aufgebaut und die Schule Jesteburg erhielt den Schwerpunkt „Online“ im Rahmen des Campusschulnetzwerks.⁵³

Konkretisiert wurde diese digitale Kooperation insbesondere durch die Installation eines Videokonferenzsystems (siehe Kapitel 5.2.2) in einem Seminarraum der Universität sowie einem schulischen Klassenzimmer.⁵⁴ Der Einsatz von Videokonferenzsystemen scheint sich besonders gut für die Kooperation zwischen ruralen Schulen und Universitäten zu eignen (Akmal und Maring 2004). Auf diese Weise wird zum Beispiel die Kommunikation zwischen Schule und Hochschule erleichtert oder die Beobachtung von Unterricht durch Studierende ermöglicht. Eine theoretisch fundierte Umsetzung der digitalen Zusammenarbeit wird durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem beschrieben, welches von schulischer und universitärer Seite gleichermaßen (weiter)entwickelt wurde und wird.⁵⁵

9.2.3 Theoretische Konzeption und Ziele des Lernarrangements Videokonferenzsystems

An der Leuphana Universität Lüneburg wird die Verknüpfung von Theorie und Praxis bislang durch das Absolvieren von Praktika⁵⁶ oder den unterschiedlichen Anforderungen der Unterrichtsfächer realisiert. So müssen Studierende im Fach Englisch zum Beispiel ein Portfolio verfassen und im Fach Mathe ist empirische Forschung in Form einer Fallstudie Pflicht.⁵⁷ Das Lernarrangement Videokonferenzsystem wurde als ein Element entwickelt, um die Verknüpfung von Theorie und Praxis systematisch zu erweitern.

Als übergreifendes Ziel des Lernarrangements Videokonferenzsystem kann die Verknüpfung von Schule und Hochschule im Sinne einer *community of practice* (Wenger 1998) gelten, um die Entwicklung beider Institutionen voranzutreiben. Wie in Kapitel 5.2.2 bereits gezeigt, können Videokonferenzsysteme dazu beitragen, Schulen und Hochschulen digital miteinander zu verbinden und die gemeinsame Kommunikation zu fördern. Dabei steht insbesondere die Verknüpfung von theoretischen und praktischen Elementen der Lehrerbildung im Vordergrund. Um eine solche Verknüpfung zu erreichen, wurde das Lernarrangement Videokonferenzsystem auf Basis der Desiderata für eine lernförderliche Verknüpfung von Theorie und Praxis entwickelt (Kapitel 5). Um die Kooperation zwischen Schule und Hochschule zu stärken, wird auf die Idee der dritten Räume zurückgegriffen.

⁵³ Jede der Campusschulen im Netzwerk hat einen anderen Schwerpunkt. Weitere Schwerpunkte sind unter anderem „Heterogenität“ und „Innovationen und Entwicklung“.

⁵⁴ Weitere Online-Seminare arbeiteten beispielsweise mit Skype-Partnerschaften zwischen Studierenden und Schüler_innen.

⁵⁵ Durch die Einbettung des Lernarrangements in eine bestehende Kooperation wird zum einen der Zugang zu kooperierenden Lehrkräften erleichtert. Zum anderen werden Fragen des Datenschutzes seitens der Schule geregelt und Forschungsprojekte sind durch den Kooperationsvertrag leichter zu realisieren.

⁵⁶ Die Studierenden machen in ihrem Bachelorstudium ein Blockpraktikum nach dem zweiten Studiensemester und ein Blockpraktikum nach dem vierten Semester.

⁵⁷ Diese Informationen können auch dazu dienen, die Ausführungen der Studierenden in den empirischen Analysen und Interpretationen besser nachvollziehen zu können.

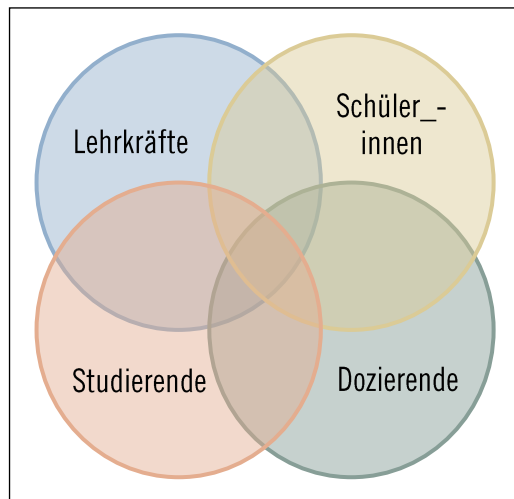


Abbildung 16 Das Lernarrangement Videokonferenzsystem als dritter Raum

So kann das divergierende Wissen aller Beteiligten gleichermaßen genutzt und erweitert werden (Zeichner 2010). Als Beteiligte können im Rahmen des Konzepts die teilnehmenden Lehramtsstudierenden, Schüler_innen, Lehrkräfte und Dozierende gelten. Ihr spezifisches Wissen kann in einen Lernprozess einfließen und das Wissen der anderen teilnehmenden Personen stärken (Abbildung 16).

Die Unterrichtsbeobachtungen der Studierende beruhen auf Kriterien (Hascher 2014), die sie aus ihren theoretischen Vorüberlegungen ableiten. Diese Vorüberlegungen können dann in einem Spannungsverhältnis mit den praktischen Erfahrungen (Beobachtungen) stehen und in Diskussionen, Reflexionen sowie für weitere Überlegungen produktiv genutzt werden (Cramer 2014).

Die Studierenden kommen mit realen Herausforderungen aus dem Schulalltag in Berührung, deren Bearbeitung zu einer Verbesserung des Unterrichts beitragen kann. Diese Einbindung und direkte Involviertheit der Studierenden kann im besten Fall dazu führen, dass ein „produktives Lernumfeld mit hohem Potenzial an Autonomie, an sozialer Eingebundenheit und an Erleben von Kompetenz, mit entsprechend günstigen Auswirkungen auf die Motivation der Studierenden“ (Freaifel 2011, S. 30) entsteht. Dabei steht nicht nur die Weiterentwicklung der studentischen Unterrichtskompetenzen im Fokus, die Studierenden sollen sich ebenfalls für den Lernerfolg der Schüler_innen engagieren (Kapitel 5.1).

Insbesondere durch die Gleichzeitigkeit von theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Umsetzung in realen und authentischen Kontexten und gezielt ausgewählten Situationen kann praktisches und durch Theorieelemente angereichertes Wissen entstehen (Oonk et al. 2015). Durch dieses Zusammenspiel sollen die Studierenden ein besseres Verständnis für die Situation entwickeln (Korthagen 2010; Lave 1991; Oonk et al. 2015) und es soll der Entstehung von trägem Wissen entgegengewirkt werden (Renkl 1996).

Das Lernarrangement Videokonferenzsystem basiert weiterhin auf der Vorstellung, dass für eine ganzheitliche Lehrerbildung möglichst viele Verhältnis-Figuren sinnvoll in das Studium integriert werden sollen (Neuweg 2004a). An welchen spezifischen Stellen des Lernarrangements Videokonferenzsystem die unterschiedlichen Verhältnisse einen Einfluss auf das Lernen der Studierenden ausüben können, zeigt Tabelle 6. Hier werden die unterschiedlichen Konzepte einer Verknüpfung von Theorie und Praxis in einen direkten Zusammenhang mit den Zielen und einzelnen Schritten des Lernarrangements Videokonferenzsystem gesetzt:

Tabelle 6 Theorie-Praxis-Verhältnisse beim Lernarrangement Videokonferenzsystem

INTERGRATIONSKONZEPTE (Theorie und Praxis lassen sich aufeinander beziehen)	
Technologie	Die Studierenden entwickeln basierend auf existierender Theorie didaktische Tools. Sie beobachten deren Umsetzung durch eine Lehrkraft. Da eine direkte Umsetzung von Theorien häufig nicht möglich ist, kann es hier zu einem Spannungsverhältnis zwischen den theoretischen Überlegungen und dem tatsächlichen Unterricht kommen.
Mutterwitz	Die durch die Studierenden entwickelten Unterrichtselemente werden nicht von ihnen selbst, sondern von einer anderen Person im Unterricht genutzt. Die Studierenden können vergleichen, ob sie die Unterrichtselemente ebenso umgesetzt hätten bzw. wo die Urteilskraft der lehrenden Person Einfluss auf die Umsetzung ausgeübt hat.
Prozedualisierung	Die Studierenden üben zwar selbst keine Handlungsroutinen ein, doch begegnen ihnen Standardsituationen, die sie im Laufe ihrer Arbeit als Lehrkraft prozedualisieren sollten.
Brille	Die Studierenden setzen sich mit der Theorie zu einem Thema auseinander. Hier begegnen ihnen neue Aspekte, die sie während der Videokonferenzen im Unterricht beobachten können. Sie können die Theorie anschließend modifizieren.
Induktion	Die Studierenden beobachten die Praxis und können daraus neue Hypothesen für ihre entwickelten Tools ableiten und diese für zukünftige Nutzungen verbessern. Weiterhin soll das praktische Wissen der Lehrkräfte und der Schüler_innen für diese Modifizierung genutzt werden.
Parallelisierung	Theorie und Praxis werden beim Lernarrangement Videokonferenzsystem gleichzeitig und in einem ständigen Austausch miteinander gelernt.
DIFFERENZKONZEPTE (Theorie und Praxis sind unterschiedlich und können nicht direkt aufeinander bezogen werden)	
Persönlichkeit	Die Thematisierung von Persönlichkeitsdispositionen ist eigentlich nicht Gegenstand des Lernarrangements Videokonferenzsystem. Wenn zwei Lehrkräfte an einer Kooperation teilnehmen, können die spezifischen und auf Persönlichkeitsaspekten beruhenden Handlungen und Haltungen der Lehrkräfte trotzdem beobachtet und reflektiert werden.
Erfahrung	Studierende machen beim Lernarrangement Videokonferenzsystem Erfahrungen, indem sie den Lehrkräften beim Unterrichten zusehen. Es sollen hier keine Erlebnisse „gesammelt“, sondern die Studierenden durch das Zusammenspiel von Erfahrung und Nachdenken zum Lernen angeregt werden.
Anreicherung	Die Studierenden sollen zunächst begleitete Erfahrungen machen und theoretisches Wissen aufbauen. Dies geschieht bei der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem. Um zum Beispiel Überforderung seitens der Studierenden vorzubeugen, sollen sie nicht selbst unterrichten. Dies muss aber nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem erfolgen, damit die Studierenden Expertise aufbauen können.
Reflexion	Sowohl die theoretischen Vorüberlegungen als auch die praktische Umsetzung werden während der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem ständig reflektiert und aufeinander bezogen.
Interferenz	Zu dieser Verhältnis-Figur können beim Lernarrangement Videokonferenzsystem keine Entsprechungen gefunden werden.
Konsekution	Zu dieser Verhältnis-Figur können beim Lernarrangement Videokonferenzsystem keine Entsprechungen gefunden werden. Dies ist auch nicht intendiert, da gerade einer Dreiteilung der Ausbildung entgegengewirkt werden soll.

Durch diese Konzeption der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lernarrangement Videokonferenzsystem werden für die Studierenden insbesondere folgende konkrete Lernziele verfolgt:

1. *Verstehen durch die Erweiterung von Perspektiven:* Durch den Austausch zwischen Lehramtsstudierenden, Schüler_innen, Lehrkräften und Dozierenden werden die Perspektiven verschiedener beteiligter Personen in einen Reflexionsprozess integriert. Eigene Beobachtungs- und Verstehenslimitationen können dadurch überwunden (Dlugosch und Werning 2002; Vescio et al. 2008) und mögliche Lösungen für zentrale Fragen ganzheitlich bearbeitet werden (Zeichner 2010).
2. *Aufbau professioneller Handlungskompetenzen der Lehramtsstudierenden:*⁵⁸ Die Lehramtsstudierenden sollen durch die Arbeit mit dem Videokonferenzsystem ihre professionellen Handlungskompetenzen (Bauert und Kunter 2006) erweitern. Hierfür sollen Möglichkeiten geschaffen werden, indem einzelne thematische Bereiche in pädagogischen, didaktischen und fachdidaktischen Kontexten gezielt bearbeitet werden. Es scheinen insbesondere solche universitären Inhalte lernförderlich zu sein, deren Umsetzungen von Studierenden allein schwer zu realisieren sind und die eine wechselseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erfordern. Weiterhin eignen sich Themen und Situationen, die zwar häufig im Unterricht vorkommen, aber selten thematisiert werden. Ebenso können innovative Konzepte im Mittelpunkt stehen. Konkret wären zum Beispiel verschiedene Feedback- oder neue Aufgabenformate sowie die Anleitung von Grupsituationen oder Lern- und Arbeitsaufträgen zu nennen.

Wie diese Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Lernziele durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem konkret erreicht werden sollen, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

9.2.4 Prototypischer Ablauf des Lernarrangements Videokonferenzsystem

Im Zentrum des Lernarrangements Videokonferenzsystem steht nicht die technische Innovation in der Lehrerbildung durch den Einsatz eines Videokonferenzsystems. Dieses soll hier lediglich als Hilfsmittel dienen, um die oben definierten Ziele umsetzen zu können. Wichtiger als der technische Hintergrund ist deswegen die Integration dieses technischen Tools in eine didaktische Lernumgebung.⁵⁹

⁵⁸ Der Aufbau von fachdidaktischen Handlungskompetenzen durch die Arbeit mit dem Videokonferenzsystem wurde bereits erhoben. Es zeigt sich, dass Studierende einen Zuwachs an fachdidaktischen Handlungskompetenzen (Unterrichtsfach Mathematik) im Bereich des formativen Assessments erworben haben. Siehe hierfür Leiss et al. (2016).

⁵⁹ Hier soll trotzdem darauf verwiesen werden, dass die Kosten der Anschaffung eines Videokonferenzsystems für die beiden Standorte Schule und Hochschule bei einmalig circa 25.000 € liegen. Notwendig für die Installation des Systems sind Internetverbindungen, Bildschirme und Lautsprecher an beiden Standorten. Die Funktionsweisen des Systems können in einer etwa halbstündigen technischen Einweisungsveranstaltung erläutert werden.

Diese Lernumgebung soll im Folgenden exemplarisch anhand des mathematikdidaktischen Seminars „Bewertung und Feedback“ vorgestellt werden (Beispiele aus dem Seminar kursiv in den Kästen dargestellt). Der ideal- und prototypische Ablauf (Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.) des Lernarrangements ideokonferenzsystem besteht dabei aus verschiedenen Schritten, die nacheinander durchlaufen werden: (1) gemeinsame Planung, (2) Campus Offline, (3) Lernzyklen und (4) Seminarabschluss.

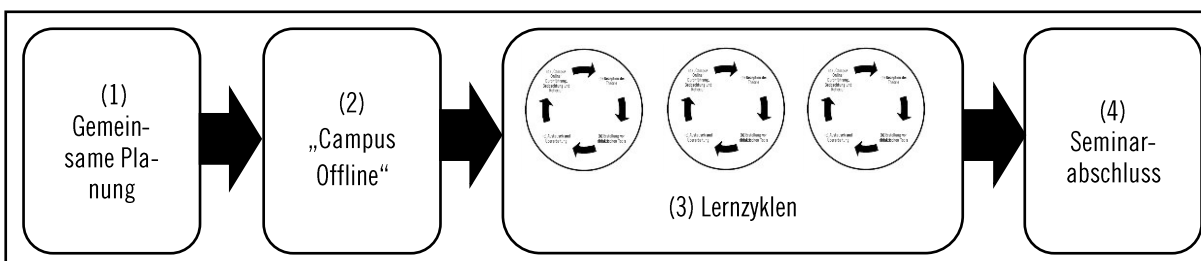


Abbildung 17 Prototypischer Ablauf der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem

(1) Gemeinsame Planung

Dozierende und Lehrkräfte stehen vor, während und nach dem Seminar in einem ständigen Austausch. Sie wählen das Seminarthema gemeinsam so aus, dass es möglichst lernförderlich für alle Beteiligten ist. Sie bahnen an, dass die Studierenden eine reale Herausforderung aus dem Schulunterricht bearbeiten. Die Dozierenden und Lehrkräfte stimmen weiterhin die ersten Seminarsitzungen inhaltlich und strukturell ab.

Das Seminarthema „Bewertung und Feedback“ wurde gewählt, da es bereits eine große Vielzahl an Studien und Theorien gibt, welche die positiven Wirkungen von lernförderlichem Feedback (Hattie und Timperley 2007) und dessen Merkmale (Kluger und DeNisi 1996; Shute 2008) darstellen. Lehrkräfte werden im schulischen Kontext regelmäßig mit dieser Thematik konfrontiert. Allerdings gibt es nur wenige konkrete Hinweise für Lehrkräfte, wie sie zum Beispiel Klassenarbeiten mit möglichst lernunterstützenden Rückmeldungen bewerten können (Combe und Kolbe 2004; Mertler und Campbell 2005). Ein besseres Verständnis dieser Thematik ist damit wichtig für alle Beteiligten und zeigt deutlich die Herausforderungen der Lehrerbildung im Zusammenhang mit Theorie und Praxis. Da Lehrkräfte im Bereich des formativen Assessments nicht zwingend über ausdifferenzierte Handlungsrepertoires verfügen (Besser et al. 2015), scheint die Gefahr hier besonders groß, dass Lehramtsstudierende auf ihre eigenen biografisch verinnerlichten Muster bei der Bewertung von Schüler_innen zurückgreifen (siehe Kapitel 6).

(2) „Campus Offline“ – der Schulbesuch

Zu Beginn des Seminars besuchen die Studierenden die Schule und lernen die Schulumgebung, die Lehrkraft sowie die teilnehmende Schulklasse kennen. Zum einen wird durch das persönliche Zusammentreffen der Online-Austausch hinsichtlich Koordination (wechselseitige Aufmerksamkeit abgestimmt auf den Kommunikationskontext) und Kontingenz (aufeinander abgestimmtes Handeln der Kommunikationspartner) erleichtert (Six et al. 2007, S. 34). Universitäre und schulische Kooperationspartner können ihre Berührungspunkte ab- und Vertrauen zueinander aufbauen.

Zum anderen erhalten die Studierenden die Aufgabe, sich im Vorfeld mit der Lehrkraft und den Schüler_innen zu dem Seminarthema zu besprechen und auf diese Weise Informationen über den Unterricht zu erhalten. Die Studierenden lernen also aus einer eher praktischen Perspektive das zu bearbeitende Problem kennen und können sich an den Schwierigkeiten und Ideen der Schüler_innen orientieren. Die Kommunikation mit den schulischen Partnern kann den Studierenden bei einer Konzeption des didaktischen Tools mit Fokus auf dem Lernerfolg der Schüler_innen nützlich sein. Sie können lernen, die verschiedenen Perspektiven auf die Herausforderung wertzuschätzen und in ihr Lerntool zu integrieren.

(3) Lernzyklen

Im Anschluss an den Schulbesuch durchlaufen die Studierenden drei Lernzyklen, die jeweils einen spezifischen Bereich des Seminarthemas fokussieren.⁶⁰

„Die Rückgabe einer Klassenarbeit“ ist in dem Seminar „Bewertung und Feedback“ ein solcher Lernzyklus gewesen, der hier als Beispiel dienen soll.

Diese Lernzyklen laufen wie folgt ab (Abbildung 18):

a) Rezeption der Theorie

Die Studierenden setzen sich ausführlich mit theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu einem Thema auseinander. Sie vertiefen ihr Wissen im Problemfeld der Herausforderung, die sie zuvor in der Schule kennen gelernt haben, um diese fundiert bearbeiten und den Lehrkräften begründete Erklärungen zu ihren Entscheidungen bieten zu können. Die Studierenden schaffen sich durch ihren neuen Wissenskorpus eine Grundlage für die späteren Beobachtungen des Schulunterrichts via Videokonferenzen und können begründete Kriterien für die Beobachtungen ableiten. Die Theorie ermöglicht ihnen so einen neuen Blick auf das Unterrichtsgeschehen. Erst

⁶⁰ Die Erfahrungen aus mehreren durchgeführten Seminaren zeigen, dass bis zu drei Lernzyklen in einem einsemestrigen Seminar möglich sind.

durch die Auseinandersetzung mit Theorien kann das Spannungsfeld zwischen theoretischen Überlegungen und tatsächlicher Unterrichtspraxis sichtbar gemacht und anschließend reflektiert werden.

Im Beispielseminar rezipierten die Studierenden die Literatur zu lernförderlichem Feedback in der Schule allgemein und speziell bei der Korrektur und der Rückgabe von Klassenarbeiten (z. B. Hattie und Timperley 2007; Klingen 2005).

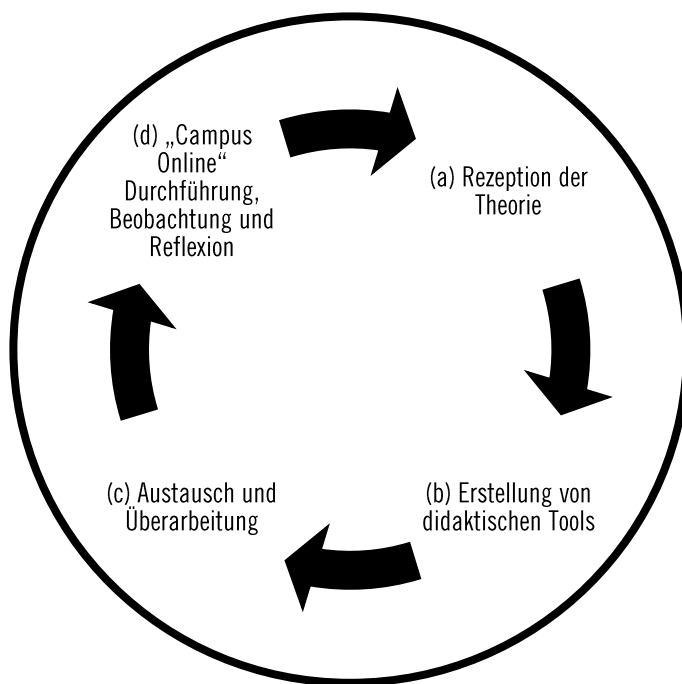


Abbildung 18 Lernzyklus im Seminar

b) Erstellung von didaktischen Tools

Die Studierenden entwickeln dann, basierend auf den Erkenntnissen des Schulbesuchs sowie der Theorie, didaktische Tools. Sie arbeiten dabei im Sinne des kooperativen Lernens gemeinsam an diesen Unterrichtselementen und werden seitens der Seminarleitung adaptiv bei ihren Vorhaben unterstützt (Meloth und Deering 1999; Pauli und Reusser 2000). Gerade bei der Reflexion von Lernprozessen scheint die Unterstützung der Dozierenden lernförderlich für die angehenden Lehrkräfte zu sein (Oonk et al. 2015).

Durch die Konstruktion eigener Lerntools für den Unterricht der Kooperationspartner werden die Studierenden in die Unterrichtsentwicklung involviert. Sie sind den Lehrkräften ebenbürtige Partner und können eine Kooperation erleben, in der sie tatsächlich Einfluss auf den Unterricht nehmen. Sie können lernen, die genutzten Theorien gezielt und situationsspezifisch zu verändern und anzupassen. Gleichzeitig machen sie erste Erfahrungen in der Entwicklung von Praxismaterial für ihren eigenen Unterricht.

Im Seminar „Bewertung und Feedback“ veränderten die Studierenden die Rückgabesituation von Klassenarbeiten. Statt die Klassenarbeit wie gewöhnlich im Plenum zu besprechen, erhielten die Schüler_innen Musterlösungen, anhand derer sie ihre Fehler in Ruhe nachvollziehen konnten. Die Klassenarbeit wurde von den Studierenden zudem nicht als Abschluss der Unterrichtseinheit betrachtet. Stattdessen sollte sie als Möglichkeit zum produktiven Weiterlernen genutzt werden. Die Schüler_innen sollten je nach Defiziten in der

Klassenarbeit in Gruppen gemeinsam an ihren jeweiligen Schwächen arbeiten. Die Aufgaben und Arbeitsblätter für die Schüler_innen wurden von den Studierenden erstellt.

c) Austausch und Überarbeitung

In diesem Schritt beraten sich die Studierenden und Lehrkräfte wechselseitig, um das spezifische Wissen aller Beteiligten nutzen zu können (Zeichner 2010). Die Studierenden „coachen“ die Lehrkraft im Sinne einer punktuellen Fortbildung zu der bearbeiteten Thematik. Sie erläutern nicht nur den Ablauf und die entwickelten Materialien, sondern bieten auch theoretische Erklärungen zu ihren Überlegungen an, sodass die Lehrkraft das Vorgehen nachvollziehen kann.

Studierende können aus ihren theoretischen Vorüberlegungen zwar didaktische Tools entwickeln, doch fehlt ihnen an einigen Stellen das praktische Wissen einer erfahrenen Lehrkraft zur Umsetzung dieser Tools. Da die Ressourcen aller Teilnehmenden reziprok und bestmöglich genutzt werden sollen, berät die Lehrkraft die Studierenden bei der Finalisierung ihrer Ideen. Hier wird deutlich, dass eine direkte Umsetzung der Theorie in die Praxis nicht immer möglich ist. Es erfordert zum Beispiel Erfahrungswissen oder Urteilskraft, um Theorien nutzen zu können. Erneut kann deutlich werden, dass Theorien nicht starr sind, sondern flexibel gehandhabt werden müssen.

Im exemplarischen Lernzyklus mussten die Studierenden nach dem Austausch mit der Lehrkraft ihre Sozialform neu wählen. Die eigentliche Planung hätte einen zu hohen Kopieraufwand für die Lehrkraft bedeutet und wäre im Schulalltag finanziell und wegen der langen Kopierzeit nicht realisierbar gewesen.

d) „Campus Online“ – die Videokonferenz

Die Seminarsitzung „Campus Online“ bildet die letzte Phase eines Lernzyklus. In dieser Sitzung findet der Austausch zwischen universitärem Seminarraum und schulischem Klassenraum via Videokonferenz statt. Die Videokonferenzen werden ausschließlich „live“ übertragen und es entstehen keine Aufzeichnungen oder Speicherungen der Videos. Die Lehrkräfte stehen dementsprechend unter einem geringeren Handlungsdruck als bei aufgezeichneten Unterrichtsvideos, da ihr Unterricht einmalig ist und nicht erneut angesehen werden kann.

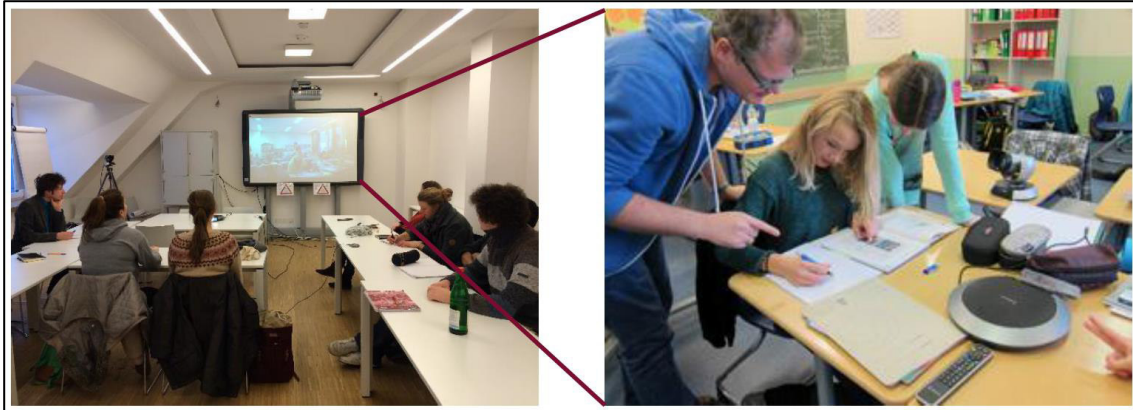


Abbildung 19 Seminarveranstaltung an der Universität (links) bei der Beobachtung des Unterrichts an der Oberschule Jesteburg (rechts)

Die Studierenden (Bild links in Abbildung 19)⁶¹ beobachten den Unterricht der Lehrkraft (Bild rechts in Abbildung 19), welche die studentischen Ideen in dieser beobachteten Stunde umsetzt. Die Studierenden stehen auf diese Weise nicht unter einem Handlungsdruck, der die Umsetzung der Ideen beeinflussen könnte (Blomberg et al. 2013). Da die Lehrkraft die Schüler_innen kennt, kann sie sich auf die neuen Ideen der Studierenden konzentrieren.

Die Studierenden beobachten und reflektieren den Unterricht anhand der Kriterien und der Beobachtungsaspekte, die sie zuvor aus ihren theoretischen Überlegungen abgeleitet haben. Damit ein Austausch zwischen den Studierenden zu diesen Kriterien bereits während des Unterrichts möglich ist, können die Mikrofone im Seminarraum ausgeschaltet werden. Die universitären Teilnehmer_innen können dann zwar die Schüler_innen und die Lehrkraft hören, diese jedoch nicht die Studierenden und Dozent_in.⁶² Seitens der Universität ist die Steuerung der Kamera in der Schulklasse so möglich, dass spezifische Schüler_innen oder Gruppentische nach Bedarf angesehen werden können.⁶³

In der beobachteten Unterrichtsstunde im Lernzyklus „Die Rückgabe einer Klassenarbeit“ wurde die Klassenarbeit zunächst im Plenum ausgeteilt und anschließend gab die Lehrkraft Anweisungen zur Weiterarbeit. Auf die Plenumsarbeit folgte ein Wechsel der Sozialform zur Gruppenarbeit. Das Anschauen des gesamten Klassenraums war deswegen nicht länger zielführend und es wurden einzelne Gruppentische fokussiert.

⁶¹ Die genutzten Fotografien in Abbildung 19 sind von Julia Drexhage (Bild links) und der Oberschule Jesteburg (Bild rechts) gemacht worden.

⁶² Um den Unterricht nicht zu stören und die Schüler_innen nicht abzulenken, sollte auch der Bildschirm mit der Live-Übertragung während des Unterrichtsgeschehens im Klassenzimmer ausgeschaltet werden.

⁶³ Eine Überarbeitung des Tonsystems soll zukünftig ebenfalls die Steuerung des Tons im Klassenzimmer seitens der universitären Teilnehmer_innen ermöglichen. Es sollen vereinzelt Mikrofone aus- oder angeschaltet werden, sodass der Ton bestimmter Gruppentische oder das Mikrofon der Lehrkraft ohne Störgeräusche in die Universität übertragen werden können.

Kurz vor dem Ende der Unterrichtsstunde besprechen sich die Studierenden mit der/dem Dozierenden. Sie reflektieren ihre Beobachtungen und überlegen gemeinsam Fragen, die sie den schulischen Vertreter_innen stellen möchten. Hier können erste Spannungsmomente zwischen theoretischen Überlegungen und praktischer Umsetzung thematisiert werden. Diese Phase stellt sicher, dass zwischen Universität und Schule während der Austauschphase eine möglichst gute Kommunikation zustande kommen kann.

Anschließend tauschen sich alle Beteiligten via Videokonferenz aus. Studierende und Dozent_in stellen ihre Fragen, aber auch die Schüler_innen und die Lehrkraft reflektieren die Unterrichtsstunde und können Nachfragen stellen. In dieser Phase werden die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Personengruppen (im Sinne eines dritten Raumes) zusammengeführt und es wird direkt am Lernerfolg der Schüler_innen angesetzt (Freaifel 2011). Durch die gemeinsame Reflexion kann ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis aufgemacht und produktiv so genutzt werden, dass die eingesetzten Unterrichtselemente weiter verbessert werden können.

In der Unterrichtsstunde „Rückgabe einer Klassenarbeit“ wurden die Lerntools der Studierenden von Lehrkraft und Schüler_innen positiv bewertet. Problematisch für die Ideen der Studierenden war, dass die Klassenarbeit insgesamt gut ausfiel. Die Schüler_innen hatten nur wenige Defizite in dem Unterrichtsthema, so dass eine nachträgliche Auseinandersetzung damit nicht zwingend notwendig war. Die Lehrkraft möchte die Lerntools der Studierenden (Musterlösungen und Bearbeitung der Defizite) trotzdem in ihren Unterricht integrieren.

Zum Abschluss reflektieren die Studierenden und der/die Dozierende seminarintern die Beobachtungen sowie den Austausch. Gerade die Reflexion kann den Studierenden helfen, das Unterrichtsgeschehen besser zu verstehen (Kleinknecht und Gröschner 2016).

Eventuell ergeben sich aus den hier aufgeworfenen Fragen und Diskussionspunkten neue Herausforderungen, die in einem weiteren Lernzyklus bearbeitet werden können.

(4) Seminarabschluss

In der letzten Phase des Lernsettings ziehen Studierende und Dozent_in gemeinsam ein Seminarfazit. Weiterhin geben die Studierenden der/dem Dozierenden eine Rückmeldung zu dem Seminar und der/die Dozierende den Studierenden Feedback zu ihren Arbeitsweisen und Ergebnissen.

Wichtig ist hierbei, dass sich Dozent_in und Lehrkraft austauschen, um ggf. ein Anschlussseminar zu besprechen. Die Ergebnisse des abgeschlossenen Seminars können produktiv für eine weitere Zusammenarbeit genutzt werden.

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit (SoSe 2017) arbeiteten bereits neun Seminare auf der hier beschriebenen konzeptionellen Grundlage. Mit jedem dieser Seminare konnte das Lernarrangement Videokonferenzsystem verbessert und seine Effektivität hinsichtlich des Lernens aller beteiligten Personen hoffentlich gesteigert werden. Die Prüfung der Wirksamkeit des Lernarrangements Videokonferenzsystem muss auch Aufgabe weiterer Forschung sein.

9.2.5 Beschreibung der evaluierten Seminare

Die evaluierten Seminare arbeiteten zwar auf der Grundlage dieses idealtypischen Ablaufs, doch wurden sie nicht in jedem Punkt identisch realisiert.

Während jedes Seminars wird das Konzept des Lernarrangements Videokonferenzsystem verbessert. Da die Studierenden zu zwei unterschiedlichen Erhebungszeiträumen befragt wurden, ist es möglich, dass das später im Jahr stattfindende Seminar (3) bereits weiter entwickelt war als die beiden früheren Seminare (1 und 2). Des Weiteren wurden die drei Seminare von zwei unterschiedlichen Dozierenden gehalten. Während ein Dozent bereits Erfahrungen mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem gesammelt hatte, war dies bei der zweiten Dozierenden nicht der Fall. Unterschiede bei der Durchführung (und eventuell in den Ergebnissen dieser Studie) könnten also auch durch die verschiedene Gestaltung der Seminare erklärt werden.

Die drei evaluierten Seminare sowie das Pilotseminar werden im Folgenden auch auf inhaltlicher Ebene vorgestellt.

Pilotseminar: „Umgang mit Heterogenität – Fördern und Fordern im Mathematikunterricht“

Das Thema des Pilotseminars „Heterogenität im Mathematikunterricht“ wurde gemeinsam von Dozent und Lehrkraft erdacht. Es sollten verschiedene Aspekte von Heterogenität thematisiert werden (wie zum Beispiel Mathe und Geschlecht, jahrgangsübergreifendes Lernen, Differenzierung). Das Thema erwies sich jedoch als zu umfangreich für ein Seminar, bei weiteren Seminaren sollte deshalb auf spezifischere Seminarthemen geachtet werden.

Die Studierenden besuchten die Schule zu Beginn des Seminars, um die Schüler_innen und die Lehrkraft kennenzulernen. Sie nahmen zwar an einer Unterrichtsstunde teil, stellten jedoch keine Fragen zum Seminarinhalt. Die Videokonferenzen wurden von Beginn an in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Die Studierenden waren nicht in die Unterrichtsvorbereitung integriert. Sie sollten den Unterricht basierend auf den theoretischen Auseinandersetzungen zu den Unterthemen des Seminars lediglich beobachten. Ein Austausch zwischen Seminarteilnehmenden, Dozent, Lehrkraft und Schüler_innen fand am Ende der Unterrichtsstunden statt.

Seminar 1: Englischdidaktik „Understanding and Teaching Texts“

Im Englischseminar „Understanding and Teaching Texts“ lag der inhaltliche Fokus auf verschiedenen Textsorten (beispielsweise Kinderbücher und Gedichte) und deren Vermittlung im Unterricht. Das Seminarthema war vorgegeben, die Dozentin und die Lehrkraft wählten den Inhalt der Videokonferenzen jedoch gemeinsam aus. Sie tauschten sich während der Wochen, in denen Videokonferenzen stattfanden, ausführlich aus.

Die Studierenden besuchten die Schule nicht zu Beginn des Semesters. Die Dozierende stieg aber direkt mit den Videokonferenzen in das Seminar ein. Die Studierenden beobachteten bereits in der dritten und vierten Seminarsitzung den Unterricht in Jesteburg. Ihnen standen für diese Beobachtungen die Arbeitsmaterialien und Aufgaben der Schüler_innen, der Stundenablauf sowie eine Beschreibung der Lerngruppe zur Verfügung. Während dieser Beobachtungen waren die Studierenden nicht durch selbstentwickelte Unterrichtselemente in den Unterricht involviert. Ein Austausch mit den Schüler_innen und der Lehrkraft fand am Ende der Unterrichtsstunden trotzdem statt. Während dieser ersten Seminarsitzungen lasen sich die Studierenden bereits in die Thematik „Differenzierung bei der Vermittlung von Texten in heterogenen Lerngruppen“ ein. Die Studierenden entwickelten dann nach dem Konzept des Lernarrangements Videokonferenzsystem in mehreren Gruppen mögliche Unterrichtsstunden zu dieser Thematik. Die Lehrkraft wählte eine dieser Unterrichtsstunden aus, besprach sie mit den Studierenden und setzte sie in der fünften Seminarsitzung um.

Im Anschluss an diese Unterrichtsstunde wurde das Seminar ohne weitere Kooperationen und Unterrichtsbeobachtungen via Videokonferenz durchgeführt. Während die beiden Mathematikseminare strukturell und inhaltlich auf der Kooperation mit der Oberschule Jesteburg aufbauten, wurde das Lernarrangement Videokonferenzsystem hier eher als eine Lernmethode von mehreren im Seminar genutzt.

Seminar 2: Mathematikdidaktik „Mathe und Sprache“

Inhalt des Seminars „Mathe und Sprache“ war die Verbindung zwischen Mathematik(unterricht) und Sprache. Es wurden das Verhältnis von Fach- und Sprachunterricht, kommunikative Elemente in einem aufgabenbasierten Mathematikunterricht, Lese- und Sprachförderung im Mathematikunterricht und Fachsprache und -wörter thematisiert. Dozent und Lehrkräfte (es nahmen zwei Lehrkräfte an der Kooperation teil) entschieden sich gemeinsam für das Thema und standen bis zum Seminarende kontinuierlich in Kontakt.

Die Studierenden besuchten zu Beginn des Seminars die Oberschule Jesteburg. Sie überlegten sich Fragen, die sie den Schüler_innen stellen wollten und sprachen mit den Schüler_innen im Klassenverband. Außerdem nahmen sie an einer Unterrichtsstunde teil.

Die Videokonferenzen waren nach einer längeren Einführungsphase von sieben Seminarsitzungen gleichmäßig verteilt. Die Studierenden entwickelten Aufgaben, die mithilfe von Concept Maps (als Strukturierungshilfe der

Aufgabeninhalte) gelöst werden sollten, ließen die Schüler_innen ein Mathematiklexikon zu bestimmten Themen erstellen und entwickelten einen Fachwörtertest. Die entwickelten Lerntools wurden mit der Lehrkraft abgesprochen. Die Studierenden hatten am Ende der Stunden keine Reflexionspause, mussten sich die Fragen während des Unterrichts überlegen und am Ende der Stunden bei der gemeinsamen Reflexion stellen.

In die Kooperation zwischen Universität und Schule waren in diesem Seminar zwei Lehrkräfte eingebunden. Die Studierenden konnten dementsprechend den Unterricht von zwei unterschiedlichen Lehrertypen beobachten und vergleichen. Dieser Vergleich war für die Studierenden sehr wichtig.

Die Prüfungsleistung in diesem Seminar war eine Fallstudie, die im Kontext der Oberschule Jesteburg, dem Lernarrangement Videokonferenzsystem und dem inhaltlichen Schwerpunkt durchgeführt werden konnte.

Seminar 3: Mathematikdidaktik „Bewertung und Feedback“

Im Seminar „Bewertung und Feedback“ ging es um die Bewertung schriftlicher Leistungen, schriftliches und mündliches Feedback von Lehrkräften an Schüler_innen sowie die Rückgabe von Klassenarbeiten (siehe Beispiele des prototypischen Ablaufs). Der Dozent und die Lehrkraft entschieden sich gemeinsam für das Thema und standen bis zum Seminarende in einem Austausch.

Bei dem Schulbesuch der Studierenden wurden während dieses Seminars die Schüler_innen in Gruppen eingeteilt, sodass ein intensiver Austausch über das Seminarthema (ohne die Lehrkraft) erfolgen konnte.

Die erste Videokonferenz fand in der sechsten Seminarsitzung statt und in einem Abstand von jeweils drei Sitzungen folgten zwei weitere Videokonferenzen. Die Studierenden erstellten im Rahmen eines Leistungstests individuelles Feedback für die Schüler_innen. Außerdem überlegten sie, wie die gute Rückgabe einer Klassenarbeit aussehen könnte und coachten die Lehrkraft zum mündlichen Feedback in Gruppen- und Einzelarbeitsphasen. Diese Unterrichtsstunden wurden mit den Lehrkräften besprochen und modifiziert. Die Studierenden überlegten am Ende der beobachteten Unterrichtsstunden gemeinsam, über welche Themen sie mit der Lehrkraft und den Schüler_innen sprechen wollten. Anschließend reflektierten alle teilnehmenden Personen den Unterricht gemeinsam.

Die Prüfungsleistung in diesem Seminar war ebenfalls eine Fallstudie, die im Kontext der Oberschule Jesteburg, dem Lernarrangement Videokonferenzsystem und dem inhaltlichen Schwerpunkt durchgeführt werden konnte.

Der in 9.2.4 vorgestellte Ablauf des Lernarrangements Videokonferenzsystem bildet die Grundlage des Konzepts. Dieses kann – wie die skizzierten Unterschiede zwischen den einzelnen Seminaren erkennen lassen – auf die Bedürfnisse der Seminarinhalte und –teilnehmenden angepasst werden, ohne dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis eingeschränkt wird. In allen Seminaren – außer dem Pilotseminar – blieben die Grundzüge des

Konzepts (ständiger Austausch und gemeinsame Reflexion der Beteiligten, theoretische Auseinandersetzung, Involviertheit der Studierenden) erhalten.

9.3 Pilotierung

Das erste Seminar, welches mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem arbeitete, wurde im Wintersemester 2013/2014 durchgeführt. Dieses Seminar kann als Pilotprojekt angesehen werden. Die Konzeption des Lernarrangements war noch nicht ausreichend fortgeschritten (siehe Kapitel 9.2.5), um im Rahmen dieser Studie tatsächliche Aussagen über die Verknüpfung von Theorie und Praxis beim Lernarrangement Videokonferenzsystem zu treffen. Aus diesem Grund wurde das Pilotseminar genutzt, um die Leitfaden-Interviews zu erproben und weiterzuentwickeln.

An diesem Seminar im Unterrichtsfach Mathematik zum Thema „Heterogenität im Mathematikunterricht“ nahmen $n = 7$ Studierende teil ($w = 5$; $m = 2$). Laut Studienplan war es im fünften Semester angesiedelt.

Das Ziel der Pilotierung war einerseits, erste Einblicke darüber zu erhalten, wie Lehramtsstudierende über Theorie und Praxis sowie die Campusschulen und das Lernarrangement Videokonferenzsystem sprechen können. Andererseits sollten die Fragen pilotiert und mögliche Schwachstellen (unverständliche oder problematische Formulierungen, Aufnahme fehlender Themenkomplexe) verbessert werden (Meyer 2008, S. 45). Anhand dieser Daten wurde dann der Leitfaden für die Hauptstudie entwickelt.

Das für die Pilotstudie entwickelte Leitfaden-Interview⁶⁴ für den ersten Messzeitpunkt der Pilotierung wurde basierend auf theoretischen Vorüberlegungen entwickelt⁶⁵ und gleicht einem eher einfachen Fragekatalog in Bezug auf

1. das Wissen der Studierenden über die Campusschulen,
2. die Kooperationen, in die die Studierenden im Rahmen der Campusschulen eingebunden sind und
3. Theorie und Praxis (im Studium).

Die geführten Interviews am ersten Messzeitpunkt der Pilotierung wurden transkribiert (siehe Kapitel 10.2) und grob nach der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 10) ausgewertet. Anhand dieser Daten konnte festgestellt werden, dass die Studierenden viele Frageanlässe seitens der Interviewerin benötigen, um Theorie und Praxis (in ihrem Studium) adäquat beschreiben zu können. Hierauf wurde bei der Hauptuntersuchung reagiert, indem eine größere Anzahl an möglichen Fragen definiert wurde, die den Studierenden gestellt werden können.

⁶⁴ Siehe digitalen Anhang 1a für diesen Leitfaden.

⁶⁵ Die theoretischen Vorüberlegungen und ausdifferenzierten Fragen werden im Kapitel 9.5 dargelegt. Um Doppelungen zu vermeiden, wird hier auf eine ausführliche Beschreibung der in der Pilotierung genutzten Fragen verzichtet. Stattdessen werden die wichtigsten Erkenntnisse der Pilotierung für die Hauptuntersuchung beschrieben.

Des Weiteren wurde deutlich, dass die Studierenden unterschiedliche Überzeugungen zu Theorie und Praxis haben und oft nur einzelne Aspekte von Theorie und Praxis nennen. Um die Überzeugungen möglichst umfassend abbilden zu können, soll in der Hauptstudie eine relativ große Studierendenzahl befragt werden.

Am zweiten Messzeitpunkt der Pilotierung wurde genauso wie beim ersten Messzeitpunkt vorgegangen (Entwicklung Fragebogen – Befragung der Studierenden – Transkription der Daten – Auswertung der Daten – Entwicklung eines neuen Leitfadens). Beim zweiten Leitfaden-Interview⁶⁶ nahm die Evaluation des Lernarrangements Videokonferenzsystem einen größeren Anteil des Interviews ein.

In Bezug auf Theorie und Praxis wurden die bereits überarbeiteten neuen Fragen genutzt, von denen viele in die Hauptuntersuchung aufgenommen wurden.

Die Pilotierung der Untersuchung diente außerdem als Interviewtraining (Meyer 2008, S. 37), um die Kompetenzen der Forscherin in diesem Bereich zu schulen.

Insgesamt konnten durch die Pilotierung die Richtung der Untersuchung bestimmt, die Fragen der Leitfäden überarbeitet und der Leitfaden besser strukturiert werden. Es konnte außerdem festgestellt werden, dass Studierende spezifischere und eher enge Fragen zu den Konzepten Theorie und Praxis benötigen, um über diese sprechen zu können.

9.4 Stichprobe

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Auswahl der Stichprobe und darauf aufbauend deren Merkmale beschrieben.

9.4.1 Stichprobenauswahl

Als Grundgesamtheit dieser Studie sollen alle Lehramtsstudierenden der Leuphana Universität Lüneburg gelten, die während des Erhebungszeitraums im Rahmen ihres Bachelor-Studiums „Lehren und Lernen“ ein Seminar besuchten, welches mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem arbeitete.⁶⁷ Die Grundgesamtheit besteht dementsprechend aus $n = 55$ Studierenden. Mit Ausnahme eines Studenten wurden alle Studierenden an mindestens einem Messzeitpunkt dieser Studie befragt.⁶⁸ Diese für die qualitative Forschung eher große Stichprobe

⁶⁶ Siehe digitalen Anhang 1b für diesen Leitfaden.

⁶⁷ Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage können tendenziell alle Studierenden herangezogen werden, die an einer deutschen Universität ein Grund-, Haupt- und Realschullehramtsstudium absolvieren. Lehramtsstudiengänge unterscheiden sich nicht nur international, sondern auch innerhalb von Deutschland sehr. Aufgrund der geringen empirischen Datenlage im Bereich der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis, die Vergleiche nur schwer zulässt, soll deswegen zunächst nur die Leuphana Universität Lüneburg in den Blick genommen werden. Da die Arbeit mit dem Videokonferenzsystem eine Voraussetzung für die Forschungsfragen zwei und drei ist, verringert sich die Gesamtstichprobe also auf die beschriebene Stichprobendefinition.

⁶⁸ Dieser Student nahm bereits bei der Pilotierung der Leitfaden-Interviews teil. Ihm waren sowohl die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem als auch die Interviewfragen bekannt. Beurteilende Einflüsse aus dem vorherigen Seminar oder veränderte

schien nach der Auswertung der Pilotierung notwendig, da die befragten Studierenden divergierende Ansichten zu Theorie und Praxis äußerten bzw. nur einzelne Aspekte zu Theorie und Praxis nannten.

Die verantwortlichen Dozierenden informierten die Studierenden in ihren Seminarbeschreibungen vor Beginn des Seminars nicht darüber, dass eine Arbeit in Kooperation mit der Oberschule Jesteburg vorgesehen war. Während die Studierenden der Mathematikseminare diese innerhalb des Moduls nach inhaltlichem Interesse auswählten, musste das Englischseminar von allen zukünftigen Englischlehrkräften als Pflichtseminar belegt werden. Eine Vorauswahl der Studierenden (z. B. durch gezieltes Interesse an der Arbeit mit dem Videokonferenzsystem bzw. Studierende, die sich eine größere Theorie-Praxis-Verknüpfung in ihrem Studium wünschen) wurde nicht getroffen.

An der Untersuchung sollten hauptsächlich solche Bachelor-Studierende teilnehmen, die in der Mitte bzw. am Ende ihres Bachelor-Studiums standen. Sie sollten einerseits bereits fähig sein Aussagen zu ihrem bisherigen Studium in Bezug auf Theorie und Praxis treffen zu können. Andererseits sollten sie nicht in ein Masterprogramm eingeschrieben sein, damit alle ähnliche Vorerfahrungen in Bezug auf Theorie und Praxis aufweisen und Universitätswechsel eher ausgeschlossen werden konnten. Der Bachelorstudiengang „Lehren und Lernen“ ist auf eine Regelstudienzeit von sechs Semestern ausgelegt. Die Module, in denen die Seminare stattfanden, waren deswegen im vierten, fünften und sechsten Semester verortet.

9.4.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 54 Studierenden, die ein Seminar besuchten, welches mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem arbeitete. An den ersten Messzeitpunkten beider Erhebungszeiträume konnten insgesamt 53 Studierende befragt werden. Die Stichprobe der zweiten Messzeitpunkte verringert sich auf 47 Studierende. Die Überzeugungen von sieben Studierende wurden kein zweites Mal erhoben. Dafür konnte die Person, die bei t_1 nicht teilnahm, beim zweiten Messzeitpunkt befragt werden.

Geschlecht

Die Stichprobe teilt sich auf in 49 weibliche Probandinnen und fünf männliche Probanden. Die Stichprobe besteht somit aus einer großen Anzahl weiblicher Befragter. Sie repräsentiert damit das unausgeglichene Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lehramtsstudierenden. Alle männliche Studierende konnten auch beim zweiten Messzeitpunkt befragt werden.

Überzeugungen zu Theorie und Praxis durch das Pilotseminar sind nicht auszuschließen. Um die Ergebnisse der Studie nicht zu verfälschen, wurde der Student bei der Haupterhebung nicht befragt.

Alter

Zu Beginn der Untersuchung waren die Studierenden im Durchschnitt 23.65 (SD = 4.54) Jahre alt. Die Spannweite des Alters der Proband_innen beträgt 29 Jahre: Die jüngsten Proband_innen waren 20 Jahre alt, die ältesten 49 Jahre (Tabelle 7).

Tabelle 7 Alter der Studierenden zu Beginn der Untersuchung

Alter der Studierenden	20	21	22	23	24	25	26	27	29	37	49
Anzahl der Studierenden	8	8	10	9	5	6	2	2	2	1	1

Semesteranzahl

Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Studie hauptsächlich im vierten (n = 21), fünften (n = 6) und sechsten (n = 22) Semester ihres Lehramtsstudiums. Jeweils eine Person war im zweiten, dritten, siebten, achten und neunten Semester. Sowohl das Alter als auch die Semesteranzahl der Proband_innen könnten im Rahmen der Datenauswertung eine Rolle spielen. So zeigen sich in den Studien von Herfter und Nanz (2012) und Fischer et al. (2016) erste Anzeichen dafür, dass sich die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis im Verlaufe ihres Studiums weiterentwickeln können (siehe Kapitel 6).

Studierte Fächer

Lehramtsstudierende belegen an der Leuphana Universität Lüneburg zwei Unterrichtsfächer.⁶⁹ In unterschiedlichen Fächerkombinationen wurden folgende Fächer studiert (Tabelle 8):

Tabelle 8 Studierte Unterrichtsfächer der Proband_innen

Studierte Unterrichtsfächer	Mathe	Englisch	Deutsch	Sachunterricht	Kunst	Sport	Chemie	Religion	Musik	Technik	Politik
Anzahl der Studierenden	36	28	12	8	8	7	5	3	2	1	1

Da die Befragung integriert war in Seminare der Mathematik- und Englischdidaktik, studierten die Proband_innen auf jeden Fall eines der Fächer Mathematik oder Englisch.

⁶⁹ Die Frage nach den Unterrichtsfächern wurde beim ersten Messzeitpunkt erhoben. Es fehlen hier die Daten des zweiten Unterrichtsfaches der Person, die ausschließlich am zweiten Messzeitpunkt bei der Befragung teilnahm. Da die Studierenden zwei Fächer studieren, ergibt das eine Fächeranzahl von insgesamt n = 107. Vier der Proband_innen studierten drei Unterrichtsfächer, sodass die Gesamtanzahl der Fächer auf n = 111 ansteigt.

Schulform

Im Studiengang „Lehren und Lernen“ werden Lehrkräfte für die Schulformen Grund-, Haupt- und Realschule ausgebildet. Die Studierenden müssen sich im Anschluss an den Bachelorabschluss für ein Masterstudium „Grundschule“ bzw. „Haupt- und Realschule“ entscheiden. 23 der Studierenden möchten den Master für das Grundschullehramt absolvieren und 18 Studierende werden sich wahrscheinlich für die weiterführenden Schulen entscheiden. Ein/e Proband_in möchte sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schulen unterrichten. 10 Proband_innen gaben nicht an, welchen Masterabschluss sie anstreben.⁷⁰

Unterschiede der Seminare

Die drei befragten Seminare weisen hinsichtlich der Stichprobenmerkmale Unterschiede auf, die hier kurz beschrieben werden sollen:

- Seminar 1 (Englischdidaktik): Die 23 Studierenden aus Seminar 1 wurden im ersten Erhebungszeitraum befragt. Sie befanden sich hauptsächlich im sechsten Semester und waren im Mittel 23.13 (SD = 2.33) Jahre alt.
- Seminar 2 (Mathematikdidaktik): Auch die Daten des zweiten Seminars wurden beim ersten Erhebungszeitraum erhoben. Die 22 teilnehmenden Studierenden studierten (bis auf eine Person, die erst im zweiten Semester war) alle im vierten Semester. Auch der Mittelwert des Alters dieser Studierenden liegt bei etwa 23 Jahren (MW = 23.45). Die Standardabweichung ist hier jedoch deutlich größer als beim ersten Seminar (SD = 5.91).
- Seminar 3 (Mathematikdidaktik): Seminar 3 fand im zweiten Erhebungszeitraum statt. Dieses Seminar war mit neun Studierenden erheblich kleiner als die Seminar 1 und 2. Die Studierenden waren im Durchschnitt älter (MW = 25.44⁷¹ Jahre; SD = 4.52) und über verschiedene Semester verteilt (sechs Studierende im fünften, jeweils eine Person im dritten, siebten und neunten Semester).

Um die Überzeugungen dieser Personen zu erheben, wurden als Untersuchungsinstrument qualitative Leitfaden-Interviews eingesetzt. Diese bieten die Möglichkeit, durch Kommunikationsanlässe Überzeugungen offenzulegen.

⁷⁰ Die Wahl des Masterstudiengangs wurde beim zweiten Messzeitpunkt erhoben. Unter diesen 10 Studierenden, die keine Angabe zu ihrem Masterstudiengang machten, sind sechs Studierende, die beim zweiten Messzeitpunkt nicht an der Befragung teilnahmen.

⁷¹ Sowohl Median als auch Modus liegen bei 25.

9.5 Das Untersuchungsinstrument Qualitative Leitfaden-Interviews

„Menschen sind Produkte und Schöpfer von Kultur und leben in ihren spezifischen Lebenswelten. Den von ihnen entwickelten [sic!] spezifischen Ansichten von der Welt, von sich selbst, ihren Werten, Normen und Verhaltensweisen können wir uns annähern, indem wir mit ihnen reden, uns ihre Lebensgeschichten und Lebensansichten erzählen lassen“ (Friebertshäuser und Langer 2010, S. 437)

Wie dieses Zitat zeigt, kann die Kommunikation als ein möglicher Ausgangspunkt für qualitative Forschung dienen und die subjektiven Ansichten von Personen – und damit ihre Überzeugungen – sichtbar machen. Als methodisches Instrument eignen sich Interviews, die als eine verabredete Begegnung und direkte Interaktion zweier Personen verstanden werden sollen. Diese Personen treffen sich in den vorab festgelegten Rollen als interviewende und befragte Person (Friebertshäuser und Langer 2010).⁷² In der qualitativen Forschung ermöglichen Interviews eine fixierte Aufzeichnung der Gespräche (durch Aufnahmegeräte, Kamera o.ä.), die unverzerrt, authentisch und intersubjektiv nachvollziehbar wiedergegeben werden können. Dies ermöglicht Kontrollen, die zum Beispiel bei teilnehmenden Beobachtungen nicht gegeben sind (Lamnek 2010, S. 301). Im qualitativen Forschungsparadigma lassen sich diverse Interviewarten verorten.⁷³ In dieser Untersuchung wurden Leitfaden-Interviews als geeignetes Untersuchungsinstrument identifiziert.

Nach Helfferich (2009, S. 38) können subjektive Konzepte, Theorien und Deutungsmuster, Orientierungen und Positionierungen, zu denen hier auch Überzeugungen zählen, mithilfe von Leitfaden-Interviews erhoben werden: „Interpretationen lassen sich auch an kleineren Textsegmenten festmachen, die durchaus auf Vorgaben von Interviewenden hin produziert werden können [...]“ (Helfferich 2009, S. 38). Das wichtigste Merkmal von Leitfaden-Interviews ist die Vorstrukturierung der Befragung durch zuvor definierte Fragen, die den Befragten gestellt werden können. Obwohl Leitfaden-Interviews nicht-standardisiert sind (wie quantitative Interviewarten), hat die interviewende Person einen größeren Einfluss auf den Verlauf und die Strukturierung des Interviews als beispielsweise in sehr offenen narrativen Interviewsettings.

Diese Strukturierung der Leitfaden-Interviews lässt gegenüber offeneren Interviewarten einen leichteren Vergleich der aus den Interviews generierten Daten zu (Meyer 2008, S. 37). Einhergehen mit der Strukturierung muss jedoch die Offenheit und Flexibilität der Interviewenden (Hopf 2009; Lamnek 2010, 318ff.). Zusätzlich zu den vorformulierten Fragen darf die interviewende Person weitere Fragen stellen, die nicht im Leitfaden verankert sind, um auf die Antworten der Befragten eingehen zu können. Sie darf weiterhin die Reihenfolge der Fra-

⁷² Dabei gibt es ein weitreichendes Spektrum an Interviewsettings. Es können beispielsweise zwei oder mehrere (Gruppeninterview) Personen befragt oder Telefoninterviews geführt werden.

⁷³ Eine Übersicht über die verschiedenen Interviewarten findet sich zum Beispiel bei Helfferich (2009, S. 36f.) oder Lamnek (2010, S. 301ff.).

gen verändern, wenn es dem Gesprächsverlauf dient, um ein „Abhaken“ (Hopf 1978) der Fragen zu vermeiden und eine offene Gesprächssituation zu generieren (Lamnek 2010, S. 325).

Leitfaden-Interviews bieten die Möglichkeit, sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Ergebnisse in die Entwicklung des Interviews zu integrieren und somit für das Forschungsinteresse herausgefilterte und relevante Themenkomplexe in die Befragung zu integrieren (Friebertshäuser und Langer 2010; Meyer 2008, S. 43).

Die konkrete Umsetzung des Untersuchungsinstruments *qualitative Leitfaden-Interviews* soll in den folgenden Abschnitt dargestellt werden. Zunächst werden die Entwicklung und Inhalte der Fragen und Fragebereiche beschrieben und dann auf die Durchführung der Interviews eingegangen.

9.5.1 Entwicklung der Interview-Leitfäden

Diese Interviewstudie ist eingebettet in eine Evaluationsstudie des Lernarrangements Videokonferenzsystem. Es wurden in den Interviews weitere Fragen gestellt, die in dieser Untersuchung nicht ausgewertet wurden. Bei der

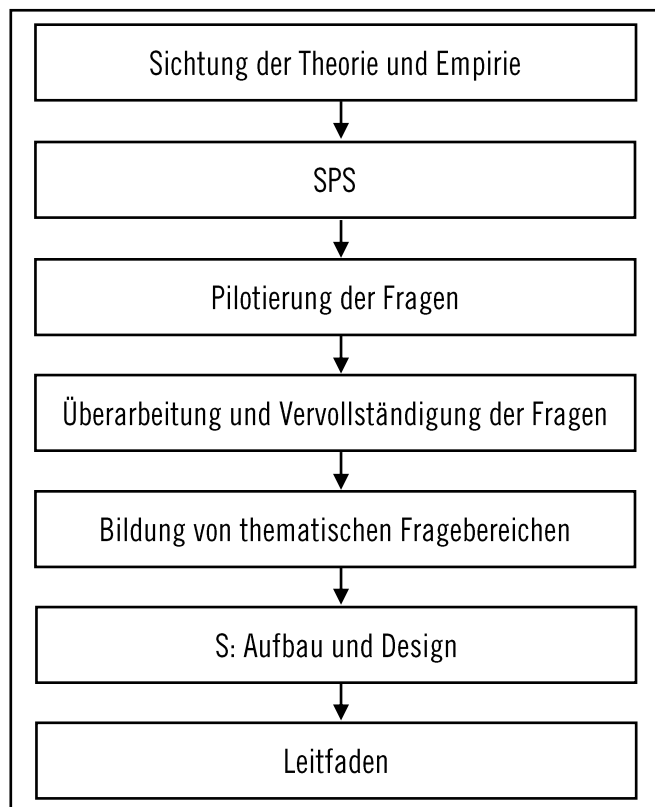


Abbildung 20 Ablauf der Fragebogenentwicklung

Vorstellung der Interviews sollen nur die Fragen und Fragebereiche thematisiert werden, die relevant für die Fragestellungen dieser Arbeit sind.⁷⁴

Vorgehen bei der Entwicklung der Interviewfragen
Zur Entwicklung der Leitfaden-Interviews für diese Untersuchung (Abbildung 20) wurden zunächst die theoretischen und empirischen Grundlagen gesichtet.⁷⁵ Auf diesen aufbauend wurden dann nach den ersten drei Schritten des SPSS-Prinzips (unsortiertes *Sammeln* möglicher Fragen – *Prüfen* der Fragen in Bezug auf Eignung und Wichtigkeit sowie Neuigkeit für die Fragestellung – *Sortieren* der Fragen nach inhaltlichen Fragebereichen) (Helfferich 2009, 182ff.) Fragen formuliert. Im Anschluss an diese drei Schritte wurden die erarbeiteten Fragen pilotiert (Kapitel 9.3) (Meyer 2008, S.

⁷⁴ Für die gesamten Interview-Leitfäden des ersten und des zweiten Messzeitpunkts siehe digitalen Anhang 2.

⁷⁵ Diese werden unter dem Punkt „Inhaltliche Beschreibung der Fragebereiche“ in diesem Kapitel thematisiert.

45), überarbeitet und vervollständigt. Bei der endgültigen Auswahl der Fragen für die Leitfäden wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Fragearten⁷⁶ zu nutzen und zur Orientierung der Forschenden zur Verfügung zu stellen. Des Weiteren wurden die von Helfferich (2009, S. 108) zusammengetragenen allgemeinen Frageeregeln beachtet, um eine möglichst gute und ungestörte Kommunikationssituation während der Interviews zu erschaffen (siehe hierfür auch Hopf 1978). Nach der Auswahl der Fragen für die Leitfaden-Interviews folgte mit dem Subsumieren (Definition thematischer Fragebereiche sowie Aufbau und Design des Fragebogens) der vierte Schritt des SPSS-Prinzips. Dieses Vorgehen wurde sowohl beim ersten als auch beim zweiten Messzeitpunkt durchlaufen.

Aufbau und Design des Leitfaden-Interviews

Die Leitfäden, die den Interviewenden zur Orientierung an die Hand gegeben wurden, beinhalten verschiedene Elemente:⁷⁷

- *Deckblatt* zur besseren Nachvollziehbarkeit der Interviewsituation (enthält Informationen zum Ort, Datum und Dauer des Interviews, Name der Interviewerin)
- *Personencode* und *sozio-demografische Daten* (der Personencode setzt sich zusammen aus sozio-demografischen Daten der Studierenden: dem Geburtsdatum, den letzten zwei Buchstaben des eigenen Vornamens, Geschlechts und Fachsemesters. Im Sinne eines Kurzfragebogens wie beim problemzentrierten Interview (Lamnek 2010, 334f.) werden zusätzlich die studierten Fächer sowie die gewünschte Schulform im Masterstudium erhoben) sowie eine *datenschutzrechtliche Erklärung* (sichert den Studierenden zu, dass ihre Daten anonym bleiben und ihre Aussagen nicht auf sie zurückgeführt werden können)
- *Einleitung* (Stichwörter für die interviewende Person zur Einleitung in das Interview wie z. B. Einbettung in den Seminkontext und Erlaubnis zur Aufnahme der Interviews)
- *Hinweise für die Interviewführung* (Fragetechniken und Ablauf des Interviews)
- *Interviewfragen* (Die Interviewfragen sind zur besseren Übersicht in die drei Hauptkategorien Campusschule, Kooperation sowie Theorie und Praxis unterteilt. Diesen Hauptkategorien wurden dann Fragebereiche zugeordnet (siehe linke Spalte *Praxiserfahrungen*, Tabelle 9) (Meyer 2008, 44ff.). Im rechten Teil der Leitfadentabelle (Tabelle 9) stehen die zu benutzenden Fragen. Sie wurden nummeriert, um den Umgang mit ihnen bei der Transkription und Auswertung zu erleichtern. Unter den Fragebereichen stehen ggf. weitere Informationen zu den Fragen)

⁷⁶ Zum Beispiel Erzählaufforderungen wie „Kannst du mir etwas über diese Praxiserfahrungen erzählen?“, Wissensfragen wie „Kannst du mir deine Definition von Theorie geben?“ oder Aufrechterhaltungsfragen und Steuerungsfragen (Aufforderung an die interviewende Person, diese einzubeziehen).

⁷⁷ Für die gesamte Einleitung in die Fragebögen siehe Anhang 2 und für die Interviewfragen den digitalen Anhang 2.

Nach der Einleitung in die Interviews soll zunächst ein Gespräch beginnen. Die Studierenden werden deswegen zuerst nach den Campusschulen befragt. So kann gleichzeitig das Vorwissen der Studierenden erhoben werden. Nach diesem Einstieg werden die Studierenden aufgefordert, über ihr Seminar zu sprechen. Beim zweiten Messzeitpunkt werden sie an dieser Stelle zum Lernarrangement Videokonferenzsystem befragt. Anschließend werden die Fragen über Theorie und Praxis in der Lehrerbildung gestellt.

Tabelle 9 Ausschnitt aus dem Leitfaden zum Fragebereich *Praxiserfahrungen*

10	<p>Praxiserfahrungen</p> <p>Frage 10b bis 10e: Praxiserfahrungen bitte einzeln erläutern.</p>	10a	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Praxiserfahrungen hast du während deines Studiums schon gemacht?
		10b	<ul style="list-style-type: none"> • Kannst du mir etwas über diese Praxiserfahrungen erzählen?
		10c	<ul style="list-style-type: none"> • Wo siehst du Vorteile dieser Praxiserfahrungen?
		10d	<ul style="list-style-type: none"> • Wo siehst du Nachteile dieser Praxiserfahrungen?
		10e	<ul style="list-style-type: none"> • Was hast du bei diesen Praxiserfahrungen gelernt?

Inhaltliche Beschreibung der Fragen und Fragebereiche

Beim ersten Messzeitpunkt dienen die Fragen dazu, die Überzeugungen der Studierenden in Bezug die Konzepte Theorie und Praxis (allgemein und im Studium) und deren Verhältnis zueinander sowie deren Verknüpfung im Studium zu erheben. Die Konzepte Theorie und Praxis sollen analog zueinander erhoben werden, sodass ein Vergleich der beiden Konzepte bei der Auswertung möglich ist. Die Studierenden wurden zuerst zur Theorie und dann zur Praxis befragt. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit die Studierenden andere Aussagen gemacht hätten, wenn diese Reihenfolge anders herum gewesen wäre.

Messzeitpunkt 1

Beim ersten Messzeitpunkt wurden für diese Studie ausschließlich Fragebereiche der Hauptkategorie „Theorie und Praxis“ ausgewertet:

Verständnis von Theorie: In diesem Fragebereich soll sich den Theoriekonzepten der Studierenden auf einer eher abstrakten Ebene genähert werden. Um den Erzählfluss des Gesprächs nicht zu unterbrechen, wird hier sowohl auf die allgemeinen Konzepte von Theorie als auch auf die Theorie im Studium eingegangen.

Die Einstiegsfrage in den Fragebereich „Theorie“ lautet „Kannst du mir deine Definition von Theorie geben?“. Anhand dieser Frage soll herausgefunden werden, ob die Studierenden überhaupt eine explizite und verbalisierbare Vorstellung von „Theorie“ haben. Der Begriff wird im Alltag häufig gebraucht, scheint aber trotzdem abstrakt und nur schwer definierbar zu sein. Inwiefern dies der Realität entspricht, soll hiermit festgestellt werden. Um die gesamten Überzeugungen der Studierenden zur Theorie besser erfassen zu können, werden in diesem Fragebereich weitere Fragen zu diesem Konzept gestellt. Die Studierenden sollen sich dazu äußern, wozu Theorie gebraucht wird, ob sie im Studium überhaupt nötig ist und welche Elemente sie umfasst.

In diesen Fragebereich ist ebenfalls die Bewertung der Theorie integriert. Da die Bewertungskomponente im Zusammenhang mit Überzeugungen eine wichtige Rolle spielen kann, soll sie durch Fragen nach der Wichtigkeit von Theorie erhoben werden.

Der Fragebereich basiert auf den theoretischen Überlegungen zur Theorie (Kapitel 2.2 und 2.4.1). Außerdem wurde auf empirische Untersuchungen zum Begriffsverständnis der Studierenden zurückgegriffen (Kapitel 6.2.1 und 6.2.2).

Theorieerfahrungen: Während die Studierenden im oberen Fragebereich Theorie eher allgemein beschreiben, sollen in diesem Fragebereich ihre Erfahrungen mit Theorie im Studium erhoben werden. Sie sollen dazu aufgefordert werden, über kognitive Überzeugungen und Wissensaspekte hinauszugehen und an persönliche Erlebnisse anzuknüpfen.

Besonders durch das Sprechen über ihre eigenen Erlebnisse mit Theorie sollen die Studierenden die Chance erhalten, sich besser zur Theorie äußern zu können. Zu diesem Zweck werden sie gebeten zu erzählen, wo in ihrem Studium sie Erfahrungen mit Theorie gemacht haben, wie zum Beispiel in Seminaren oder durch Texte. Anschließend sollen sie einzeln auf diese Erfahrungen eingehen und erklären, welche Vor- bzw. Nachteile sie in den Erfahrungen sehen und was sie durch diese gelernt haben. Diese Verbindung zu konkreten Ereignissen führt dann eventuell dazu, dass die Studierenden weitere Aspekte der Theorie nennen, auf die sie im Fragebereich „Verständnis von Theorie“ nicht eingegangen sind.

Der Fragebereich beruht auf den Kapiteln 2.4.2 und 6.2.4 des theoretischen Hintergrunds.

Verständnis von Praxis: Dieser Fragebereich wurde analog zum Fragebereich „Verständnis von Theorie“ formuliert. Es werden identische Fragen zur Praxis gestellt.

Der Fragebereich basiert auf den theoretischen Überlegungen zur Praxis (Kapitel 2.3 und 2.4.2). Es wird außerdem auf empirische Untersuchungen zum Begriffsverständnis der Studierenden zurückgegriffen (Kapitel 6.2.1 und 6.2.2).

Praxiserfahrungen: Auch dieser Fragebereich wurde analog zum Fragebereich „Verständnis von Theorie“ formuliert. Es werden identische Fragen zur Praxis gestellt.

Der Fragebereich basiert auf den theoretischen Überlegungen zur Praxis (Kapitel 2.3 und 2.4.3). Es wird außerdem auf empirische Untersuchungen zum Begriffsverständnis der Studierenden zurückgegriffen (Kapitel 6.2.1).

Verknüpfung von Theorie und Praxis – Verständnis: In diesem Fragebereich sollen die Überzeugungen der Studierenden zur Verknüpfung von Theorie und Praxis auf einer eher abstrakten Ebene erhoben werden.

Die Studierenden werden zunächst aufgefordert, sich über die Beziehung von Theorie und Praxis Gedanken zu machen, indem sie deren Zusammenhang erklären. Die Verhältnisse von Theorie und Praxis sind theoretisch entwickelte Konzepte. Die befragten Personen aber „[...] sind nicht in einen [sic!] wissenschaftlichen Diskurs verortet, sondern in ihrem Alltag.“ (Helfferich 2009, S. 184). Sie haben nicht das gleiche Vorwissen wie die Forschende und können nicht auf alle Fragen abstrakte Antworten geben. Die Überzeugungen der Studierenden zu diesen Verhältnissen sollen nicht „abgefragt“, sondern durch die Schilderung der Erfahrungen der Studierenden erhoben werden. Aus diesen Antworten sollen dann die Überzeugungen zu den Verhältnissen identifiziert werden. Aus diesem Grund werden nur wenige Fragen zum Verhältnis von Theorie und Praxis integriert. Eine weitere Ausnahme bildet die Frage „Glaubst du, dass man theoretisches Wissen in der Praxis umsetzen kann?“. Da sehr heterogene empirische Ergebnisse zur Sicht der Studierenden auf diese Frage vorliegen, werden sie direkt nach ihrer Meinung zur Verhältnis-Figur „Technologie“ befragt. Obwohl alle Fragebereiche miteinander verknüpft sind, stellen insbesondere die Verhältnisse von Theorie und Praxis ein Querschnittsthema dar.

Die Studierenden sollen weiterhin zur Notwendigkeit einer Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium Stellung beziehen und erklären, welche Verknüpfungen für sie eher sinnvoll und welche nicht sinnvoll sind. Hier wird erneut die Bewertungsebene von Überzeugungen angesprochen.

Der Fragebereich basiert auf den theoretischen Überlegungen zu möglichen Verhältnissen (Kapitel 4) sowie zur Verknüpfung von Theorie und Praxis (Kapitel 5).

Verknüpfung von Theorie und Praxis – Erfahrungen: Wie bei den Fragebereichen zur Theorie und zur Praxis sollen auch die Verknüpfungen auf die eigenen Erfahrungen der Studierenden in ihrem Lehramtsstudium bezogen werden.

In Kapitel 5 wurden konzeptionell entwickelte und empirisch überprüfte Konzepte und Methoden vorgestellt, die zu einer Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen könnten. In diesem Fragebereich soll herausgefunden werden, welche Verknüpfungen die Studierenden überhaupt im Studium wahrnehmen, erleben und wie sie diese bewerten.

Sie werden weiterhin nach ihrer Einschätzung zur Aufteilung von Theorie und Praxis in ihrem Studium befragt. Dies soll als Erzählanlass dienen, um herauszufinden, wie zufrieden die Studierenden mit ihrem Studium sind und ob sie alternative Ideen zur Aufteilung von Theorie und Praxis haben. Die Frage „Hast du Ideen, wie die Verknüpfung von Theorie und Praxis verbessert werden könnte?“ soll diese Ideen der Studierenden ebenfalls unterstützen.

Schließlich werden die Studierenden hier gefragt, inwieweit die Arbeit mit dem Videokonferenzsystem zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen kann. Die Studierenden haben zu diesem Zeitpunkt noch nicht mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem gearbeitet. Die Frage soll einen Vergleich der Einschätzungen der Studierenden ermöglichen, da sie diese Frage beim zweiten Messzeitpunkt nach der Arbeit mit dem Konzept erneut beantworten sollen.

Der Fragebereich basiert auf den theoretischen Überlegungen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis (Kapitel 5) und ersten Ergebnissen zu Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis (Kapitel 6.2).

Messzeitpunkt 2

Beim zweiten Messzeitpunkt steht neben den Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis die Evaluation des Lernarrangements im Fokus. In Bezug auf die Fragestellungen dieser Studie muss der Leitfaden beim zweiten Messzeitpunkt zur Evaluation des Lernarrangements Videokonferenzsystem beitragen und gleichzeitig die erkannten Verknüpfungen von Theorie und Praxis beim Lernarrangement Videokonferenzsystem sowie die Veränderung der Überzeugungen zu Theorie und Praxis seitens der Studierenden erheben.

In Bezug auf die erkannten Verknüpfungen wurde auf die Fragen zur Evaluation des Lernarrangements Videokonferenzsystem zurückgegriffen (insbesondere auf die Fragebereiche „Campusschulen“ und „Kooperation“). Dadurch sollen die Studierenden ausdrücken können, welche Verknüpfungsaspekte von Theorie und Praxis sie erkennen.

Beim zweiten Messzeitpunkt wurden folgende Fragebereiche bei der Auswertung genutzt:⁷⁸

Campussschulen: Campussschulen allgemein: Dieser Fragebereich besteht beim zweiten Messzeitpunkt ausschließlich aus der Frage: „Wie findest du die Idee des Konzepts Campussschule Online?“.⁷⁹ Durch diese allgemeine Frage soll der Einstieg in das Gespräch erleichtert werden. Ferner soll eine erste spontane Gesamteinschätzung und Bewertung des Konzepts durch die Studierenden erfolgen.

Campussschulen: Vermutete Lerngelegenheiten im Rahmen der Campussschule Online: Die Studierenden werden aufgefordert, den Nutzen der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem für die unterschiedlichen Teilnehmergruppen einzuschätzen. Auf diese Weise soll zum einen erhoben werden, ob und warum die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem für die Studierenden wichtig ist. Zum anderen zeigt diese Einschätzung, ob das Konzept aus der Sicht der Studierenden ebenfalls einen Nutzen für die anderen Teilnehmergruppen hat. Dies ist von besonderer Bedeutung, da alle Beteiligten in dritten Räumen lernen sollen (siehe Kapitel 5.2.1).

Kooperation: Seminar: Die Studierenden sollen das Seminar insgesamt einschätzen. Sie sollen überlegen, ob sich ihre Erwartungen an das Seminar erfüllt haben und welche Seminaraspekte ihnen positiv oder negativ aufgefallen sind. Durch diese Fragen soll eine bewusste Abgrenzung des Gesamtseminars zum Lernarrangement Videokonferenzsystem stattfinden. Um die Beurteilung des Lernarrangements Videokonferenzsystem bei den weiteren Fragen nicht zu beeinträchtigen, sollen die Studierenden hier ihre Sorgen und ihr Lob zum Beispiel für Dozierende, Arbeitsaufwand und weitere Methoden kommunizieren können.

Kooperation: Videokonferenzsystem – allgemein: In diesem Fragebereich geht es um die konkrete Umsetzung des Lernarrangements Videokonferenzsystem mit dem Ziel der Verbesserung des Konzepts. Die Studierenden werden gefragt, wie sie das Konzept bewerten und welche organisatorischen und strukturellen Änderungen sie vornehmen würden (zum Beispiel in Bezug auf die Anzahl oder die Verteilung der Videokonferenzen).

Kooperation: Videokonferenzsystem – Lerngelegenheiten: Die Studierenden sollen hier einordnen, was sie durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem gelernt haben. Um den Studierenden eine Hilfestellung zu bieten, können ihnen nacheinander unterschiedliche Bereiche wie Schülerverhalten oder Fachdidaktik genannt werden. Durch diese Fragen soll ein Vergleich der Studierendensichten mit den Zielen des Lernarrangements Videokonferenzsystem sowie den Seminarinhalten ermöglicht werden.

⁷⁸ Die Überschriften setzen sich zusammen aus *Hauptkategorie: Fragebereich*.

⁷⁹ Die Studierenden haben das Lernarrangement Videokonferenzsystem unter dieser Bezeichnung kennen gelernt.

Der Austausch zwischen allen Beteiligten ist ein zentraler Aspekt beim Lernarrangement Videokonferenzsystem. Da in ihm auch eine Besonderheit des Konzepts liegt, werden die Studierenden ausführlich dazu befragt.

Um zu prüfen, ob die Studierenden die besonderen Lerngelegenheiten des Konzepts als solche einschätzen, sollen sie beurteilen, ob sie ohne die Arbeit mit dem Konzept ähnliches gelernt hätten.

Kooperation: Videokonferenzsystem – Voraussetzungen: Zur Verbesserungen des Lernarrangements Videokonferenzsystem sollen die Studierenden überlegen, welche Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung eines solchen Kooperationsseminars gegeben sein müssen (zum Beispiel Verhalten der Lehrkraft und der Studierenden) und inwieweit diese in dem jeweils belegten Seminar erfüllt sind. Die Studierenden werden gebeten, eigene Verbesserungsvorschläge zu machen und zu beurteilen, ob sie erneut an einem Videokonferenz-Seminar teilnehmen würden.

Theorie und Praxis: Verständnis von Theorie: Um Veränderungen in den Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis aufzeigen zu können, werden bestimmte Fragen des ersten Messzeitpunkts zu Theorie und Praxis erneut gestellt. Aufgrund der zeitlichen Dimension werden nicht alle Fragen ein zweites Mal auf dem Leitfaden festgehalten.⁸⁰ Sie können im Sinne der Offenheit qualitativer Forschung natürlich trotzdem gestellt werden.

Die Studierenden werden aufgefordert, selbst einzuschätzen, inwieweit sich ihre Ansichten zu Theorie und Praxis durch ihre Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem verändert haben. Bei den Fragen nach der Selbsteinschätzung wurde nicht der Begriff „Überzeugungen“ genutzt, sondern auf „Einstellungen“ zurückgegriffen. Die theoretischen Konzepte unterschieden sich nur geringfügig (Reusser et al. 2011), doch scheinen Einstellungen eher einem Alltagsverständnis zu entsprechen.

Theorie und Praxis: Theorieerfahrungen: In diesem Fragebereich geht es nicht wie beim ersten Messzeitpunkt um Erfahrungen mit der Theorie allgemein im Studium, sondern konkret um Theorieerfahrungen beim Lernarrangement Videokonferenzsystem. Sie sollen beschrieben und anschließend mit denen verglichen werden, die die Studierenden bislang in ihrem Studium gemacht haben.

Theorie und Praxis: Verständnis von Praxis: Dieser Fragebereich wurde analog zu „Theorie und Praxis: Verständnis von Theorie“ formuliert.

⁸⁰ Obwohl qualitative Leitfaden-Interviews sehr lange dauern dürfen (bis zu sechs Stunden) (Lamnek 2010, S. 323), schienen Fragen zu den komplexen Konstrukten Theorie und Praxis für die Studierenden anstrengend zu sein. Beim ersten Messzeitpunkt wurden sie bereits nach einer halben Stunde unruhig. Die Interviews beim zweiten Messzeitpunkt sollten deswegen eine Stunde nicht überschreiten. Der Zeitraum von 45 Minuten wird als eine realistische Interviewdauer eingeschätzt.

Theorie und Praxis: Praxiserfahrungen: Dieser Fragebereich wurde analog zu „Theorie und Praxis: Theorieerfahrungen“ formuliert.

Theorie und Praxis: Verknüpfung von Theorie und Praxis – Verständnis: Fragen des ersten Messzeitpunkts werden hier erneut gestellt. Die Studierenden sollen weiterhin einschätzen, inwieweit sich ihre Einstellung zur Verknüpfung von Theorie und Praxis durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem verändert hat.

Theorie und Praxis: Verknüpfung von Theorie und Praxis – Erfahrungen: In diesem Fragebereich geht es nicht wie beim ersten Messzeitpunkt um Erfahrungen mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis allgemein im Studium, sondern konkret um das Lernarrangement Videokonferenzsystem. Die Studierenden sollen beurteilen, ob durch das Konzept überhaupt Theorie und Praxis verknüpft werden und ob es zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium beitragen kann.

Es wurden nicht alle Fragen dieser Fragebereiche für diese Untersuchung ausgewertet, da sie keine Relevanz für die Fragestellungen aufweisen. Eine Auflistung der ausgewerteten Fragen befindet sich im Kodiermanual (Anhang 1).

9.5.2 Durchführung der Interviews

Nachdem die theoretische Konzeption der Leitfaden-Interviews erläutert wurde, soll im Folgenden auf konkrete Aspekte der Durchführung eingegangen werden.

Gesprächsführung

Die Leitfäden für die Führung der Interviews wurden so konzipiert, dass die Interviews nach einer Schulung seitens der Forscherin von unterschiedlichen Personen durchgeführt werden können.

Die Interviews wurden jeweils von einer Person geführt. Die interviewführenden Personen waren die Forscherin (alle Erhebungszeiträume und Messzeitpunkte) sowie eine wissenschaftliche Hilfskraft (nur t_1 des ersten Erhebungszeitraums).

Diese zweite Interviewerin erhielt ein Interviewtraining (Flick 1999, 112ff.; Helfferich 2009), welches Punkte wie die inhaltliche Einführung in die Themen der Studie, das Vertraut machen mit dem Leitfaden, organisatorische Abläufe sowie Merkmale der Gesprächsführung (insbesondere Offenheit und Flexibilität) beinhaltete.

Die spätere Auswertung der Interviews zeigt, dass es keine qualitativen Unterschiede zwischen den Interviews der beiden interviewenden Personen gibt.

Rahmenbedingungen der Interviewdurchführung

Die befragten Studierenden wurden von den Dozierenden der Seminare gebeten, an der Studie teilzunehmen und die Forscherin durfte innerhalb dieser Seminare Termine für die Interviews mit den Studierenden absprechen. Auf diese Weise konnte eine relativ große Anzahl an Studierenden zu beiden Messzeitpunkten befragt werden.

Die Interviews fanden in einem kurzen Zeitraum statt, da sie innerhalb der ersten Semesterwochen durchgeführt werden mussten. Der erste Interviewtermin sollte direkt am Semesterbeginn liegen, damit die Studierenden während der Interviews noch nicht mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem gearbeitet hatten. Nur so wurde ein Vergleich der Messzeitpunkte in Hinsicht auf Theorie und Praxis möglich. Das Interview des zweiten Messzeitpunkts sollte so dicht wie möglich nach Semesterende stattfinden, damit die Arbeit im Seminar noch im Gedächtnis der Studierenden verankert war.

Die Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Leuphana Universität Lüneburg geführt. Die Interviewerin und die befragte Person sollten sich während der Interviews allein in einem Raum befinden, um Störungen oder Beeinflussungen der gemeinsamen Kommunikation zu vermeiden.

Die Interviews wurden – nach Zustimmung der Befragten – auf digitalen Aufnahmegeräten festgehalten. Die Dauer der Interviews reicht von 13:31 Minuten bis hin zu 104:13 Minuten. Beim ersten Messzeitpunkt liegt der Mittelwert der Interviewdauer bei 34:23 Minuten (SD = 13.06) und beim zweiten Messzeitpunkt bei 31:35 Minuten (SD = 8.14).⁸¹ Dabei sagt die Interviewlänge nichts über die Qualität der Interviews aus. Es gibt lange Interviews, in denen sich die Befragten oft wiederholten oder leicht vom Thema abkamen und solche, in denen bei der Auswertung viele unterschiedliche Codes kodiert wurden. Einige der kurzen Interviews sind sehr karg (Helferich 2009, S. 153) und in anderen sprachen die Befragten mit wenigen Worten viele wichtige Punkte an.

Beeinflussungen

Es soll festgehalten werden, dass die interviewenden Personen Vertrauen zu den Studierenden aufbauen konnten. Die Studierenden machten Aussagen, von denen sie glaubten, dass eigentlich niemand sie hören sollte:

„Weil (...) die Theorie ist schön und gut, wenn man sie kennt, aber wenn man es in der Praxis nicht umsetzen kann, dann ist es ja eh vorbei. Dann kann man es eh vergessen. Dann kann man vielleicht Professor an der Uni werden (leise) / Oh nee, das war jetzt fies, ne? Ach, das hört ja keiner, ne?“ (Zitat 1: 16.1: 84)⁸²

⁸¹ Nur die tatsächliche Fragezeit wurde aufgezeichnet. Die Einführung in die Interviews etc. wurde bei diesen Zeitangaben nicht bedacht.

⁸² Die Zitatangaben setzen sich zusammen aus: Nummer der befragten Person (hier 16); Messzeitpunkt (hier 1); Abschnittsangabe im Interview (hier 84).

Ferner kritisierten sie ihr Studium und im Speziellen das Lernarrangement Videokonferenzsystem, obwohl ihnen bewusst war, dass die Forschende selbst bei der Entwicklung des Konzepts mitgewirkt hatte:

„Ähm (..) also dass wir Studierende halt so komplett alleine gelassen wurden, auch mit dieser Vorbereitung des Unterrichts [...], dafür war halt viel zu wenig Zeit. Ich hätte auch viel mehr Input vom Dozenten mir erhofft. Ähm (..) und letztendlich hat mir, glaube ich, diese Vorbereitung dadurch nichts gebracht. Also, wir haben das zwar irgendwie so versucht vernünftig über die Bühne zu bringen, aber keiner hatte mehr Spaß daran, das zu machen, es war nur noch Stress und dadurch ging auch der Sinn verloren irgendwie. Also an sich fand ich die Ideen, die da hinter steckten, ganz gut, nur die Umsetzung ist halt komplett schiefgelaufen und das / deswegen bin ich dann auch nicht mehr gerne hingegangen. Ja. Das war nur noch Stress, aber ich glaube das ging vielen so.“ (Zitat 2: 33.2: 28)

Obwohl sozial erwünschte bzw. situationsspezifisch erwünschte Antworten (Maindok 1996, S. 53) der Studierenden natürlich nicht vollständig ausgeschlossen werden können, scheinen sie durch die Interviewsituation in der Lage gewesen zu sein, unabhängig von sozial erwünschten Normen zu antworten.

10. Auswertungsmethode

Es existiert eine Vielzahl von Auswertungsmethoden in der qualitativen Forschung (Flick et al. 2009; Friebertshäuser et al. 2010), von denen die *Grounded Theory* (z. B. Glaser und Strauss 2008; Strauss und Corbin 1996), die *objektive Hermeneutik* (z. B. Oevermann et al. 1979), die *qualitative Inhaltsanalyse* (z. B. Mayring 2003) oder die *dokumentarische Methode* (z. B. Bohnsack 1997) für die Auswertung der vorliegenden Daten geeignet scheinen. Die Auswertungsmethode muss jedoch bestimmten Anforderungen genügen:

1. *Theoriegeleitetheit*: Zum Forschungsgegenstand gibt es bereits ein Bestand an theoretischen und empirischen Elementen, die in den Auswertungsprozess einfließen sollen.
2. *Kodierung der Aussagen*: Die Datenmenge besteht aus 100 Interview-Transkripten (etwa 50 Stunden Interviewzeit). Diese große Datenmenge muss handhabbar sein und darf durch die Auswertungsmethode nicht noch vergrößert werden. Hier bieten sich Verfahren an, die eine zusammenfassende Kategorienbildung zur Reduktion der Datenmenge erlauben. Weiterhin sollen Typen gebildet werden, die verschiedene Studierendengruppen voneinander abgrenzen. Dies ist durch die Bildung von Kategorien möglich.

3. *Ökonomische Entscheidungen*: Aus pragmatischen Gründen müssen ökonomische Entscheidungen getroffen werden. So muss die Auswertungsmethode eine Bearbeitung der Datenmenge durch eine Person innerhalb einer überschaubaren Zeit erlauben.
4. *Deskriptive Statistiken*: Die Auswertungsmethode soll eine quantitative Auszählung der Studierendenausagen ermöglichen. Auf der Grundlage der hohen Anzahl an Proband_innen soll festgestellt werden, welche Überzeugungen am häufigsten auftreten. Deskriptive Statistiken können ferner als Hilfestellung gelten, um Regelmäßigkeiten aufzudecken und Daten übersichtlich darzustellen (Grunenberg und Kuckartz 2010). Aufgrund der großen Fallzahl und dem Vergleich der Messzeitpunkte hinsichtlich möglicher Überzeugungsveränderungen der Studierenden bietet die Einbettung eher quantitativer Verfahren eine sinnvolle Unterstützung.
5. *Festgelegte Erhebungszeiträume und Proband_innen*: Die Erhebungszeiträume und Proband_innen sind aufgrund der Koppelung dieser Untersuchung an Seminare von vorneherein festgelegt. Es ist demnach nicht möglich, im Sinne des *theoretical samplings* der Grounded Theory Daten nachzuerheben, wenn die Ergebnisse nicht gesättigt scheinen.

Obwohl die flexible Nutzung und Anpassung von qualitativen Forschungsmethoden an die zugrunde liegenden Fragestellungen prinzipiell möglich ist (Lehmann-Wermser und Niessen 2004), scheint von den möglichen Auswertungsmethoden für diese Untersuchung lediglich die qualitative Inhaltsanalyse geeignet zu sein. Die Arbeitsweisen der objektiven Hermeneutik sowie der dokumentarischen Analyse widersprechen den ersten drei Aspekten. Die Grounded Theory muss insbesondere aufgrund des letzten Punktes abgelehnt werden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse hingegen können alle Anforderungen an die Auswertungsmethode in den Forschungsprozess integriert werden. Es existiert eine Vielzahl an Konzepten zur qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014, S. 38). In dieser Studie werden die erhobenen Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (z. B. 2010) ausgewertet.⁸³

In diesem Kapitel werden Charakteristika der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt und anschließend auf die vorliegende Studie übertragen.

10.1 Die qualitative Inhaltsanalyse – Beschreibung der Auswertungsmethode

Die Inhaltsanalyse kann beschrieben werden als eine Analyse von (fixiertem) Kommunikationsmaterial (z. B. Sprache, Musik, Bilder). Inhaltsanalysen sind theoriegeleitet und sollen Schlussfolgerungen über den untersuchten Gegenstand ermöglichen (Mayring 2010, 11ff.).

⁸³ Wenn in den folgenden Ausführungen von der qualitativen Inhaltsanalyse gesprochen wird, dann ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gemeint.

Inhaltsanalysen können sowohl im quantitativen (zum Beispiel durch Auszählen von Wörtern in einem Text) als auch im qualitativen Forschungsparadigma verankert sein (Lamnek 2010, 434ff.). Da diese Studie bereits der qualitativen Empirie zugeordnet wurde (Kapitel 8), werden im Folgenden ausschließlich die Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt.

Als Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse können vielfältige Aufgabenfelder gelten: Hypothesenfindung und Theoriebildung, Pilotstudien, Vertiefungen von bereits durchgeführten Studien, Einzelfallstudien, Prozessanalysen, Klassifizierungen sowie Theorie- und Hypothesenprüfung⁸⁴ (Mayring 2010, 22ff.). In dieser Studie soll die qualitative Inhaltsanalyse dazu beitragen, Hypothesen zu generieren (zu Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis), bereits durchgeführte Studien zu vertiefen (z. B. Zusammenhänge zwischen den Schwerpunkten der einzelnen Studien zu finden), Klassifizierungen der Daten vorzunehmen und Theorien zu überprüfen (Lassen sich ähnliche Aussagen zu den Überzeugungen der Studierenden treffen wie in anderen Studien?).

Vier Grundsätze beschreiben die spezifischen Merkmale der qualitativen Inhaltanalyse (Mayring 2000, 2010, S. 27):

1. Die qualitative Inhaltsanalyse folgt einem systematischen Vorgehen.
2. Sie betrachtet das Material nicht isoliert, sondern als Teil einer Kommunikationskette (beispielsweise in Bezug auf das Ziel der Analyse oder den soziokulturellen Hintergrund der Proband_innen).
3. Verschiedene Merkmale der quantitativen Inhaltsanalyse können bei der qualitativen Inhaltsanalyse aufrechterhalten werden (z. B. ein Kategoriensystem).
4. Die Analyse muss durch Gütekriterien überprüft werden.

Im Gegensatz zu eher hermeneutischen Methoden gehen Inhaltsanalytiker_innen systematischer vor und verfolgen explizite Regeln bei der Analyse ihrer Daten. Diese Regelgeleitetheit ermöglicht die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Daten.

Für die konkrete Umsetzung der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelte Mayring (2003) ein prototypisches Ablaufmodell (Abbildung 21). Danach wird zunächst das Ausgangsmaterial der Inhaltsanalyse bestimmt. Anschließend wird die Richtung der Analyse durch die Fragestellung festgelegt. Auf dieser bauen sodann das Ablaufmodell der Analyse sowie die Kodierung der Daten auf. Anschließend werden die Daten im Sinne der Fragestellung interpretiert und die inhaltsanalytischen Gütekriterien überprüft.

⁸⁴ Die Überprüfung von Theorien und Hypothesen ist klassischerweise in der quantitativen Forschung zu verorten. Die qualitative Forschung kann hierzu beitragen, indem beispielsweise Einzelfälle allgemeingültige Theorien widerlegen (Mayring 2010, S. 24).

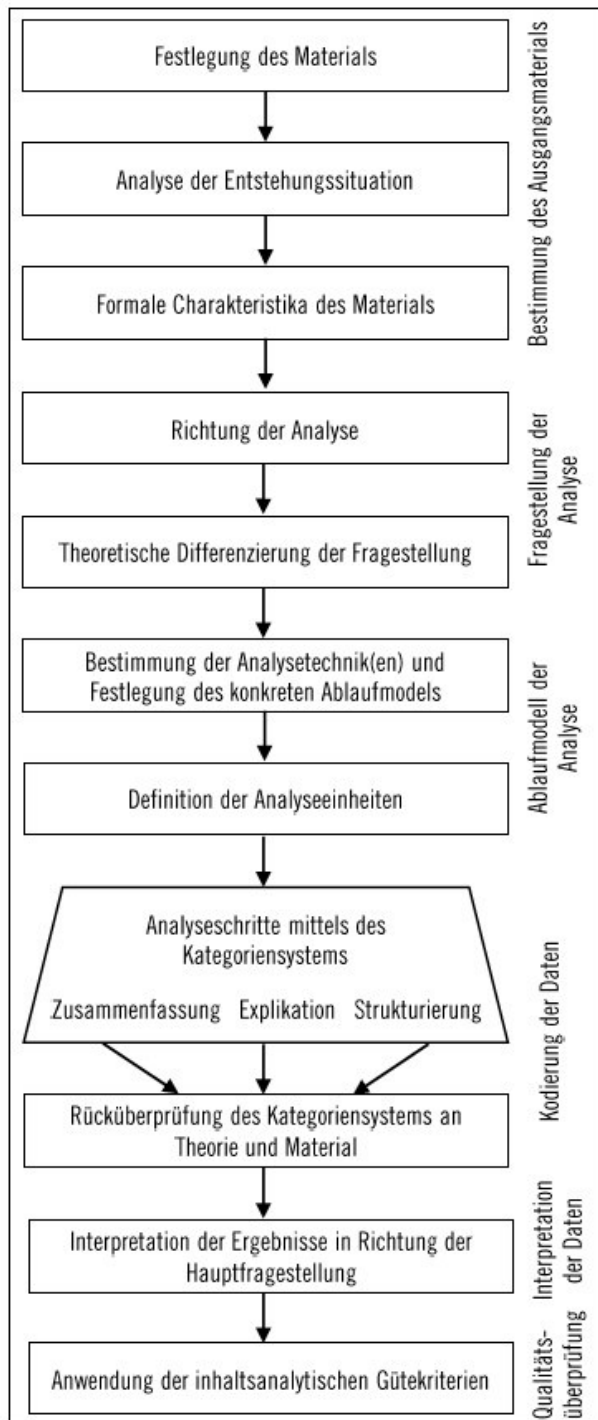


Abbildung 21 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2003)

Forschende werden aufgefordert, sich nicht stringent an dieses allgemeine Modell zu halten, sondern eigene Entscheidungen hinsichtlich der Analyseschritte zu treffen und diese hinsichtlich ihrer Fragestellungen und ihres Untersuchungsmaterials zu adaptieren (Mayring 2010, S. 59). Alle Entscheidungen bezüglich der Auswertungsmethodik dieser Studie werden basierend auf diesem Modell von Mayring in den folgenden Unterkapiteln erläutert. Die Richtung der Fragestellung wurde bereits in Kapitel 7 dargestellt, die Interpretation der Daten erfolgt im Teil *Empirische Analysen und Interpretationen*.

10.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Bevor Daten ausgewertet werden können, muss eine Bestimmung des Ausgangsmaterials, also der Datengrundlage, erfolgen. Sowohl die Festlegung des Materials auch die Analyse der Entstehungssituation (Abbildung 21) wurden in Kapitel 9 erläutert. Im Folgenden werden die formalen Charakteristika beschrieben, denn zur Nutzung der geführten und digitalisierten Interviews müssen diese Rohdaten zunächst aufbereitet werden.

Pseudonymisierung

Die Personencodes, die Informationen über die Personen preisgeben und durch die Rückschlüsse auf die Personen gezogen werden können, wurden durch Zahlen (0 bis 53) ersetzt, wodurch ein erster Schritt zur

Pseudonymisierung und Anonymisierung der Daten erfolgt. Die Interviews wurden an beiden Messzeitpunkten identisch durchnummeriert und durch I-Personennummer (t_1) oder II-Personennummer (t_2) gekennzeichnet, sodass die Studierenden an beiden Messzeitpunkten dieselbe Nummer erhielten.⁸⁵

Während der Interviews nutzten die Studierenden Klarnamen von Personen über die sie sprachen. Um diese Namen unkenntlich zu machen, wurden sie bei der Transkription der Interviews (siehe nächsten Abschnitt) ersetzt. Wenn deutlich wurde, welche Funktionen oder Rollen die Personen innehaben, wurden die Namen beispielsweise durch „die Lehrkraft“ oder „der/die Dozierende“ ersetzt. In allen anderen Fällen wurde „die Person“ als alternatives Wort genutzt.

*Transkription der Interviews*⁸⁶

Durch die Transkription der Interviews soll die mündliche Rede der beteiligten Personen dauerhaft verfügbar gemacht werden (Langer 2010). Die als Audio-Dateien vorliegenden Interviews können somit als fixierte Kommunikation als Ausgangsmaterial für die qualitative Inhaltsanalyse dienen.⁸⁷ Die Transkription der Interviews ist ein wichtiger Prozess der Forschung, um ein erstes Gespür für die Daten zu bekommen. Aufgrund der zeitlichen Dimension wurden die Interviews jedoch nicht nur von der Forscherin, sondern ebenfalls von zwei studentischen Hilfskräften transkribiert. Um deren Ansichten über die Interviews zu erfahren, wurden regelmäßige Treffen zur gemeinsamen Reflexion durchgeführt (Langer 2010).

Als Grundlage der Transkripte diente ein einfaches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013).⁸⁸ Nach den Interviews wurde die Entscheidung getroffen, nur zu transkribieren, was bei der Auswertung tatsächlich benötigt wird (Kowal und O'Connell 2009). Es wurden lediglich die Fragen ausgewertet, die in der Auswertung genutzt werden und auf komplexe Transkriptions-Schreibweisen wurde verzichtet.⁸⁹ Die Fragen der Interviewerinnen wurden als Ziffern transkribiert, sofern sie dem Wortlaut der Leitfaden-Interviews entsprechen.⁹⁰

Die Transkripte wurden mit Hilfe des Computerprogramms F4 (Windows)/F5 (Mac) erstellt.

Da es bei dem Verfassen von Transkripten zu Fehlern kommen kann (Kowal und O'Connell 2009), wurden nicht eindeutige Textstellen vor der Kodierung anhand der originalen erneut Audio-Dateien geprüft.

⁸⁵ Zur besseren Lesbarkeit werden die Personennummern in den empirischen Analysen und Interpretationen durch Personennummer.1 (t_1) Personennummer.2 (t_2) dargestellt.

⁸⁶ Siehe Anhang 3 für einen Ausschnitt aus einem Beispieltranskript. Alle transkribierten Interviews finden sich im digitalen Anhang 4a (t_1) und 4b (t_2).

⁸⁷ Siehe digitalen Anhang 3a (t_1) und 3b (t_2) für die Audio-Dateien.

⁸⁸ Die Anleitung zur einfachen Transkription von Dresing und Pehl (2013) wurde mit den transkribierenden Personen in einer Schulung besprochen und ihnen zur Verfügung gestellt.

⁸⁹ Für inhaltsanalytische Zwecke reichen nach Selting et al. (2009) einfache Transkriptionssysteme aus.

⁹⁰ Siehe digitalen Anhang 2 (Interview-Leitfäden) oder Anhang 1 (Kodiermanual) für die Zuordnung der Zahlen zu den Interviewfragen.

*Computergestützte Datenauswertung*⁹¹

Zur Auswertung der Daten wurde die QDA-Software (Qualitative-Daten-Analyse) *MaxQDA* genutzt.⁹² Es muss hier festgehalten werden, dass sie nur als Hilfe für Forschende dient und deren interpretatorische Arbeit nicht ersetzen kann. Die Software ermöglicht die Verwaltung der Daten, sodass die Interviews zu Seminar- und Messzeitpunkt-Sets geordnet werden können. Durch die Software wurde außerdem die Kategorienbildung und -systematisierung unterstützt. Die Kategorien konnten dank der Software erstellt und in einem ständigen Prozess überarbeitet werden. Die Gliederung der Kategorien zu einem komplexen Kodierbaum ist ebenfalls möglich (verschiedene Kategorienebenen). Durch die zusätzliche Farbkodierung der Daten wurden die Textstellen zu Theorie, Praxis, ihrem Zusammenhang sowie dem Videokonferenzsystem schon bei der Kodierung deutlich.⁹³ Mögliche Fehlkodierungen können auf diese Weise schnell erkannt und modifiziert werden. Die ausgewählten Textstellen der Interviews können den Codes leicht zugeordnet werden und die mehrmalige Kodierung einer Textstelle wird ermöglicht.⁹⁴ Des Weiteren unterstützt das Programm die Analyse der Daten. Es steht eine Vielzahl an Tools zur Verfügung, die die Auswertung erleichtern. Die Daten können beispielsweise in andere Programme (Excel oder SPSS) übertragen oder in diversen Übersichtstabellen dargestellt werden. Hier soll insbesondere auf das Retrieval-Tool hingewiesen werden. Durch die Gewichtung⁹⁵ von Textstellen können diese schnell wiedergefunden, extrahiert und in bestimmten Zusammenhängen analysiert werden.⁹⁶

10.3 Ablaufmodell der Analyse

Der nächste Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Festlegung eines Ablaufmodells (Abbildung 21). Hierfür müssen die Analysetechnik und die Art der Kodierung bestimmt werden:

Analysetechnik – Zusammenfassung

Von den drei von Mayring (2010, 63ff.) definierten Analysetechniken⁹⁷ Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung⁹⁸ eignet sich für die Auswertung der vorliegenden Daten die zusammenfassende Inhaltsanalyse. Ihre Aufgabe ist die Abstraktion des Materials durch seine Reduktion:

⁹¹ Hilfestellungen bei der Nutzung der QDA-Software entnommen aus Kuckartz und Grunenberg (2010), Kuckartz (2007) und VERBI Software.Consult.Sozialforschung (2014).

⁹² Siehe digitalen Anhang 5a für die MaxQDA-Datei mit der gesamten Auswertung der Dateien.

⁹³ Farbkodierung (auch im Kodiermanual genutzt): [Theorie](#), [Praxis](#), [Zusammenhang](#), [Videokonferenzsystem](#).

⁹⁴ Siehe Anhang 1 (Kodiermanual).

⁹⁵ Mit Gewichtung ist hier nicht die Bewertung der Textstellen in „besser“ oder „schlechter“, „wichtig“ oder „unwichtig“ etc. gemeint. Gewichtung bedeutet lediglich, dass bestimmten Textstellen eine Zahl zugeordnet wird.

⁹⁶ Als Beispiel kann hier die Frage „Kannst du mir deine Definition von Theorie geben?“ dienen. Bei der Kodierung dieser Fragen wurde das gesamte Codesystem genutzt. Um die Textstellen zu dieser einen Frage wiederfinden zu können und nur diese auszuwerten, erhielten alle Antworten auf die Frage nach der Definition die Zahl 100.

⁹⁷ Mayring (2010) erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit der Analysetechniken.

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2010, S. 65)

Im Idealfall sieht das Modell der Zusammenfassung vor, dass das Material anhand von vier Schritten paraphrasiert und somit reduziert und abstrahiert wird. Diese Schritte dürfen bei relativ großen Datenmengen zusammengefasst werden, was in dieser Studie adaptiert wurde. Bei dieser generalisierenden Paraphrasierung der Daten werden die jeweiligen Textstellen auf knappe, nur die Inhalte betreffende Aussagen umgeschrieben. Schon beim Herausschreiben der Paraphrasen wird der Text auf das angestrebte Abstraktionsniveau abstrahiert. Beim Herausschreiben einer neuer Paraphrasen wird geprüft, ob diese bereits in einer bestehenden Paraphrase enthalten ist oder Paraphrasen zu einer neuen Paraphrase zusammengeführt werden können. Aus diesen Paraphrasen entsteht nun das Kategoriensystem (Mayring 2010, S. 69).

Art der Kodierung: Deduktives und induktives Vorgehen⁹⁹

Einhergehend mit der Analysetechnik „Zusammenfassung“ ist die induktive Kategorienbildung, auf die auch in dieser Studie zurückgegriffen wurde. Im Gegensatz zur deduktiven Kategorienbildung, die ihre Codes anhand von theoretischen Vorüberlegungen generiert, ergeben sich induktive Kategorien aus dem Material heraus. Sie werden aus den jeweiligen Textstellen und nicht aus der Theorie abgeleitet, orientieren sich jedoch an Thema und Fragestellung der Untersuchung, um Kategorien zu vermeiden, die zur Beantwortung der Fragestellung unwesentlich sind (Mayring 2010, 83ff.). Als Ergebnis der induktiven Kategorienbildung erhält man „[...] ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen.“ (Mayring 2010, S. 85). An die Auswertung der Daten können sich nun die Interpretation des Kategoriensystems im Sinne der Fragestellung, die Bildung von Hauptkategorien und/oder quantitative Analysen anschließen (Mayring 2010, S. 85). Zu dem Themenkomplex „Theorie und Praxis“ liegt jedoch schon ein großer Theoriecorpus vor und es wurden erste empirische Untersuchungen zu den Überzeugungen Lehramtsstudierender in diesem Bereich durchgeführt. Es ist bei der Bildung der Kategorien dementsprechend möglich, deduktiv vorzugehen. Dieses Verfahren wurde bei der vorliegenden Untersuchung ebenfalls in die Analyse der Daten einbezogen. Diese Mischform der Kategorienbildung ist zulässig und wird als *deduktiv-induktive Kategorienbildung* bezeichnet (Kuckartz 2014, S. 69). Zu den deduktiven Codes gelten neben den theoretischen Vorüberlegungen weiterhin Codes, die aus dem Leit-

⁹⁸ Die Aufgabe der Explikation ist es, zu den fraglichen Textstellen des vorhandenen Materials weiteres Material zur Verständniserweiterung heranzutragen. Ziel der Strukturierung ist die Herausfilterung bestimmter Aspekte aus dem Material, um bestimmte Kriterien einzuschätzen oder seine inneren Struktur zu verstehen (2010, S. 65)

⁹⁹ Mayring und Brunner (2006) bieten ein Ablaufmodell an, welches beide Vorgehen miteinander verbindet. Dieses diene als weiterführende Grundlage.

faden abgeleitet werden können. Diese Codes sind Kategorien, die auf jeden Fall Bestandteil der Analyse sein sollen. Sie können als Ausgangspunkt für die induktive Kodierung genutzt werden und als eine Art „Suchraster“ fungieren, anhand dessen das Material durchsucht und kodiert wird (Kuckartz 2014, S. 69).

Der Themenbereich „Theorie und Praxis“ ist sehr komplex und es existieren verschiedene Konzepte und Modellvorstellungen dazu. Es wäre daher ebenso möglich gewesen, die transkribierten Leitfaden-Interviews ausschließlich anhand einer deduktiven Kategorienbildung zu untersuchen. Hierauf wurde in dieser Studie verzichtet. Zum einen wäre das ohnehin große Kategoriensystem noch weiter angewachsen. Zum anderen sollte kein Fokus gewählt werden, der ausschließlich auf den bestehenden Konzepten beruht und somit bereits eine Richtung der Analyse vorgibt. Da es sich um die Überzeugungen der Studierenden handelt, schien es wichtiger und sinnvoller, diese zu Wort kommen zu lassen und ihrem Fokus zu folgen. Des Weiteren sollte auch beim Auswertungsprozess eine gewisse Offenheit zum Tragen kommen und neue Kategorien, die sich in der Theorie nicht finden lassen, aber in den Überzeugungen der Studierenden existieren, sollten einbezogen werden. Auf diese Weise können etwaige Fehlvorstellungen aufgedeckt werden. Im Anschluss an die Analyse der Daten ist ein Vergleich mit sowie ein Rückbezug auf die theoretischen Vorüberlegungen jedoch notwendig und unumgänglich.

Basierend auf den erläuterten Entscheidungen bezüglich Analysetechnik und Kodierungsart wurde das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse (Abbildung 21) an diese Studie angepasst (Abbildung 22):

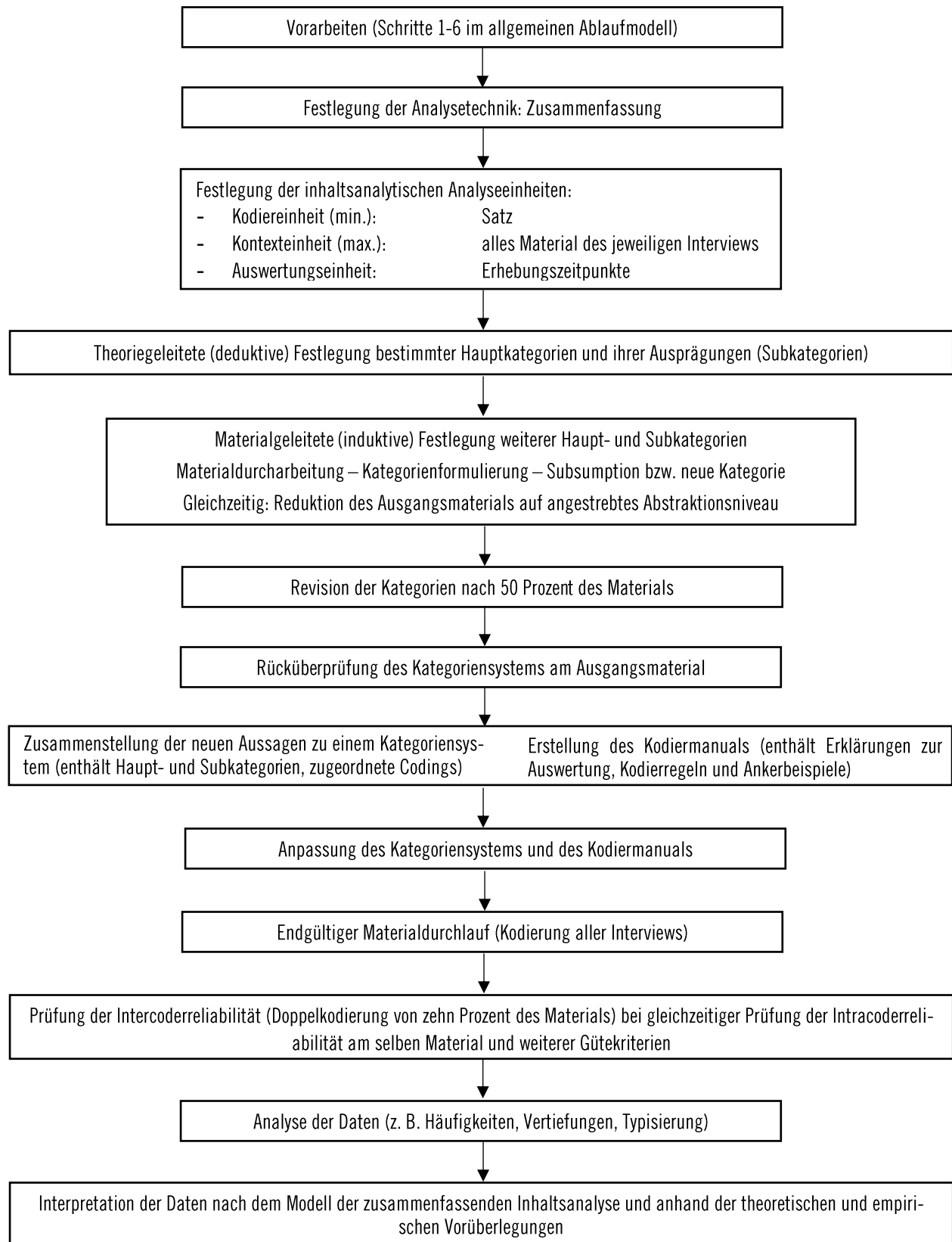


Abbildung 22 Auswertungsmodell

10.4 Kodierung der Daten

Während im vorherigen Abschnitt der Ablauf beim Vorgehen der Kategorienbildung beschrieben und diese begründet wurde, werden nun der Aufbau des Kategoriensystems und die Inhalte der Kategorien erläutert. Im Laufe der Erstellung des Kategoriensystems wurden die Kategorien (sowohl die Haupt- als auch die Subkategorien) vielfach verändert und stetig reduziert (Abbildung 22).

Das gesamte Kodiermanual, in welchem alle Kategorien inklusive Kodierregeln und Ankerbeispielen festgehalten sind, befindet sich in Anhang 1. Folgende zwei Grundlagen für das im Kodiermanual beschriebene Kategoriensystem müssen beachtet werden:

- Für die Definition von Kategorien lassen sich keine klaren Regeln ausmachen. Obgleich es verschiedene Arten von Kategorien gibt, scheinen die exakte Definition und die Trennschärfe die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale zu sein (siehe Kapitel 10.6). Es lassen sich mindestens sechs unterschiedliche Arten von Kategorien ausmachen.¹⁰⁰ Die Kategorien des vorliegenden Kategoriensystems sind insbesondere Fakten-Kategorien (zum Beispiel „Praktika sind Praxis“), inhaltliche Kategorien (Informationen zu einem Thema wie den möglichen Verhältnissen von Theorie und Praxis) sowie evaluative Kategorien (festgelegte Zahl von Ausprägungen einer Kategorie wie „Mir ist Theorie wichtig“ bzw. „Mir ist Theorie nicht wichtig“) (Kuckartz 2014, 41ff.)
- In Bezug auf die Anzahl der Kategorien in einem Kategoriensystem gibt es keine allgemeingültige Regel (Kuckartz und Grunenberg 2010).¹⁰¹ In dieser Untersuchung wurde die relativ hohe Anzahl von 284 unterschiedlichen Kategorien definiert.¹⁰²

10.4.1 Das Kategoriensystem

Die Entwicklung des Kategoriensystems basiert sowohl auf deduktiv als auch auf induktiv vergebenen Codes (Kapitel 10.3).

Die deduktiven Codes wurden zunächst thematisch gemäß den Fragebereichen der Leitfaden-Interviews nach *Theorie, Praxis, Verknüpfung* und *Videokonferenzsystem* geordnet.

Anschließend wurde bei 50 Prozent der Interviews die Fragen „Kannst du mir deine Definition von Theorie geben?“ und „Kannst du mir deine Definition von Praxis geben?“ induktiv kodiert. Bei diesem ersten probeweisen

¹⁰⁰ 1. Fakten-Kategorien, 2. Inhaltliche Kategorien, 3. Analytische Kategorien, 4. Natürliche Kategorien, 5. Evaluative Kategorien, 6. Formale Kategorien (Kuckartz 2014, S. 43f.)

¹⁰¹ Während einige Forschende mit nur wenigen Codes arbeiten, können die Kategoriensysteme in anderen Untersuchungen aus mehreren hunderten Codes bestehen (Kuckartz und Grunenberg 2010).

¹⁰² Allerdings machen allein die Prozentangaben bei den Anteilen von Theorie und Praxis 20 unterschiedliche Codes aus. Weiterhin können ca. 60 Kategorien gestrichen werden, weil es sich um Doppelungen handelt und sie lediglich der besseren Übersicht dienen. Diese Codes wurden bei der Theorie, der Praxis und ihrem Zusammenhang vergeben.

Kodierungsdurchlauf wurden die Aussagen der Studierenden relativ ungeordnet als vorläufige Kategorien festgehalten. Nach einem systematischen Ordnungsversuch der Kategorien stellte sich heraus, dass die Studierenden Theorie und Praxis auf verschiedenen Ebenen definieren. Sie beschreiben nicht nur deren Eigenschaften (wie die Abstraktheit der Theorie oder die Situativität der Praxis), sondern gehen ebenfalls darauf ein, wie Theorie und Praxis entstehen (beispielsweise baut die Theorie auf wissenschaftlichen Grundlagen auf) und welchen Nutzen (der Nutzen von Praxis könnte das Ausprobieren von bestimmten Methoden sein) sie haben können.

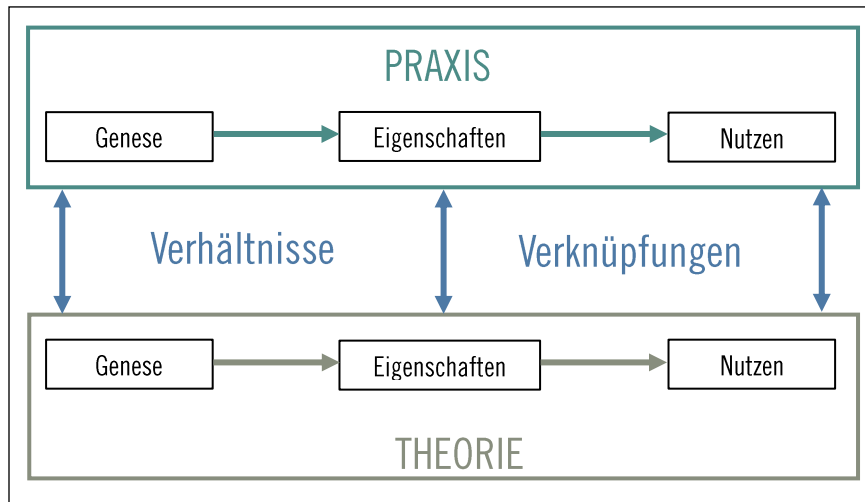


Abbildung 23 Das G-E-N-Kodiersystem von Theorie und Praxis

Aufbauend auf diesen drei relativ abstrakten Ebenen wurde das Kodiersystem entwickelt. Wie Abbildung 23 zeigt, steht die Entstehung – hier bezeichnet als *Genese (G)* – von Theorie und Praxis am Anfang ihrer Beschreibung. Aus diesen Entstehungsmerkmalen lassen sich dann *Eigenschaften (E)* von Theorie und Praxis ableiten, aus denen sich schließlich der spezifische *Nutzen (N)* des jeweiligen Konzepts ergibt. Theorie und Praxis können auf diese Weise als eigenständige Konzepte beschrieben werden.

Die Studierenden machten jedoch bereits bei ihren Definitionen von Theorie und Praxis Aussagen zu deren Verhältnis und Verknüpfungen. Verhältnisse und Verknüpfungen wurden im Kodiersystem zusammengefasst als *Zusammenhang (von Theorie und Praxis)*. Eine Analyse der Aussagen zum Zusammenhang von Theorie und Praxis zeigte, dass auch diese sich in die Kategorien Genese, Eigenschaften und Nutzen einordnen lassen.

Die Aufteilung der Merkmale von Theorie und Praxis in Genese, Eigenschaften und Nutzen wurde dann anhand der theoretischen Vorüberlegungen überprüft. Es existiert zwar kein theoretisches Modell, welches Theorie und Praxis nach diesen drei Aspekten gliedert, doch diese lassen sich in der Annäherung an Theorie und Praxis wiederfinden.

THEORIE (T)	PRAXIS (P)	ZUSAMMENHANG (Z)	VIDEOKONFERENZSYSTEM
Genese (G)	Genese (G)	Genese (G)	Teilnahme Verknüpfung Praxis Theorie
Eigenschaften (E)	Eigenschaften (E)	Eigenschaften (E)	
Nutzen (N)	Nutzen (N)	Nutzen (N)	

Abbildung 24 Aufbau des Kategoriensystems

Hier wird deutlich, dass Theorie und Praxis aus bestimmten Situationen heraus entstehen und auf spezifischen Grundlagen aufbauen können (Genese). Sie müssen dabei Bedingungen erfüllen oder sind abhängig von bestimmten Begebenheiten (Eigenschaften). Schließlich können die Funktionen und die Aufgaben von Theorie und Praxis abgeleitet werden (Nutzen) (Kapitel 2.2 und 2.3). Merkmale, die einen direkten Bezug zur Lehrerbildung aufweisen, können ebenfalls unter diesen drei Aspekten eingegliedert werden. So können zum Beispiel die objektivierenden Praxisbezüge als Eigenschaften gelten, während jeder dieser objektivierenden Praxisbezüge einen bestimmten Nutzen aufweist (Kapitel 2.4.2). Diese Systematik lässt sich also auf Theorie und Praxis im Studium der Studierenden übertragen. Gleiches gilt für Merkmale des Zusammenhangs von Theorie und Praxis (Kapitel 4 und 5).

Die Kategorien mit ihren Subkategorien werden inhaltlich ausführlich im kommenden Abschnitt vorgestellt. Zunächst wird jedoch erläutert, wie das Kategoriensystem konkret aufgebaut ist. Nach diesem Aufbau richten sich auch die empirischen Analysen und Interpretationen.

Für den Aufbau des Kategoriensystems müssen die Kategorien *Theorie (T)*, *Praxis (P)*, *Zusammenhang (Z)* und *Videokonferenzsystem* mit den Kategorien *Genese (G)*, *Eigenschaften (E)* und *Nutzen (N)* zusammengeführt werden. Sowohl dem Aspekt Theorie als auch den Aspekten Praxis und Zusammenhang können jeweils die Kategorien G, E und N zugeordnet werden (Abbildung 23 und Abbildung 24). Um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Kategorien T, P und Z aus Studierendensicht besser feststellen zu können, werden im Kategoriensystem zunächst alle Merkmale der Genese (TG, PG, ZG)¹⁰³ nacheinander dargestellt (Abbildung 24). Dann werden die Eigenschaften von Theorie (TE), Praxis (PE) und ihres Zusammenhangs (ZE) sowie anschließend ihr Nutzen (NT, NP, NZ) kodiert.

Wie in Abbildung 24 erkennbar, ist die Kategorie Videokonferenzsystem nicht in diesem System erhalten, da sie keine Merkmale von Theorie und Praxis enthält. Sie bezieht sich vielmehr auf die Bewertung der Intervention Lernarrangement Videokonferenzsystem in Hinsicht auf die selbst eingeschätzten Überzeugungsveränderungen der Studierenden. Inhaltliche Aussagen (wie der Nutzen des Konzepts) der Studierenden zum Lernarrangement

¹⁰³ Theorie-Genese, Praxis-Genese und Zusammenhang-Genese.

Videokonferenzsystem werden im gesamten Kodiermanual kodiert und können mithilfe des Retrieval-Codes von den allgemeinen Aussagen zu Theorie und Praxis abgegrenzt werden.

Das Kategoriensystem besteht insgesamt aus drei Ebenen (Abbildung 25). Den Hauptcodes sind Subcodes der Ebene 1 untergeordnet. Sie stellen eher thematische Codes dar, die einen Teilbereich des jeweiligen Hauptcodes beschreiben. Eine Stufe unter diesen thematischen Codes schließen sich die Subcodes der Ebene 2 an. Sie sind eher konkrete Codes, anhand derer die Überzeugungen der Studierenden erfasst werden sollen.

Dieses Kategoriensystem konnte auch aufrechterhalten werden, nachdem alle Interviews komplett kodiert wurden und die Erstellung der Subkategorien abgeschlossen war.¹⁰⁴

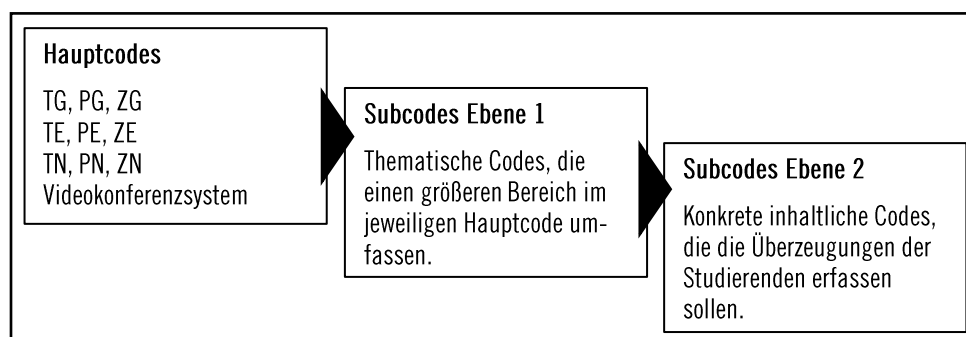


Abbildung 25 Kategorienebenen des Systems

10.4.2 Beschreibung der Kategorien

Nachfolgend werden die Kategorien beschrieben. Es werden zum einen die Inhalte der Kategorien vorgestellt, zum anderen wird erläutert, ob es sich um eine induktive oder deduktive Kategorie handelt. Dabei wird lediglich die erste Ebene der Subkategorien dargestellt. Weitere Subkategorien und ihre detaillierten Beschreibungen finden sich im Kodiermanual (Anhang 1).

Es wurden sowohl gleiche als auch unterschiedliche Codes bei T, P und Z vergeben. Auf diese Weise sollen einerseits die Besonderheiten dieser drei Aspekte herausgearbeitet werden. Andererseits soll herausgefunden werden, ob die Studierenden divergierende Ansichten zu einem Themenbereich mitbringen. So wäre es zum Beispiel möglich, dass ein Teil der Studierenden Unterrichtsvideos eher als praktischen Teil des Studiums versteht, während diese für andere Studierende eher der Theorie zuzuordnen sind. Solche Überzeugungsunterschiede, aber auch geteilte Überzeugungen, die bei vielen Studierenden übereinstimmen, sollen durch das vorliegende Kategoriensystem sichtbar gemacht werden.

Die Kategorien werden im Folgenden *kursiv* dargestellt.

¹⁰⁴ Die MaxQDA-Datei mit der gesamten Auswertung findet sich im digitalen Anhang 5a.

Genese (von Theorie, Praxis und ihrem Zusammenhang)

Unter der Kategorie Genese werden Aussagen kodiert, die Rückschlüsse darauf zulassen, welche Überzeugungen Studierende zur Entstehung von Theorie und Praxis haben. Mögliche Subcodes sind hier Wissenschaftliche Grundlage (Theorien basieren z. B. auf empirischen Untersuchungen) oder Erfahrungswerte (Theorie/Praxis basiert auf Erfahrungen). Es wurden unterschiedliche Subcodes in den Bereichen TG, PG und ZG vergeben.

Die Kategorien wurden bei TG und PG induktiv erstellt. Bei ZG wurde deduktiv auf die hierarchische Ordnung von Theorie und Praxis bei der Integrationsthese zurückgegriffen. Theorien können einerseits Grundlage von Praxis sein, andererseits auf dieser aufbauen (Kapitel 4.2.1).

Eigenschaften (von Theorie, Praxis und ihren Zusammenhang)

Unter diesen Hauptcode fällt der größte Teil der Kategorien. Innerhalb der zehn Subkategorien der Ebene 1 werden die Merkmale und Charakteristika von Theorie, Praxis und ihrem Zusammenhang thematisiert:

- *Beschreibungen (nur TE und PE):* Hier werden allgemeine und übergreifende Merkmale, mit denen Theorie und Praxis beschrieben werden können, wie Situativität von Praxis oder Abstraktheit von Theorien kodiert. Alle Subkategorien, die hier zugeordnet werden, lassen sich nicht in einem der spezifischeren Subcodes (Wissen, Rezipieren, Handeln, Reflexionen, Begegnungsorte) der Hauptkategorie Eigenschaften zuordnen. Alle Subcodes dieser Kategorie wurden induktiv vergeben.
- *Relationen (nur ZE):* In dieser Kategorie werden Aussagen angeführt, anhand derer man Rückschlüsse auf die Überzeugungen der Studierenden zur Beschaffenheit der Beziehung zwischen Theorie und Praxis ziehen kann. Deduktiv wurde hier auf die zwölf von Neuweg (2004) zusammengestellten Verhältnisfiguren (Kapitel 4.2) zurückgegriffen. Sie wurden induktiv angereichert durch weitere mögliche Verhältnisse, Abhängigkeiten und strukturelle Merkmale des Zusammenhangs von Theorie und Praxis.
- *Wissen:* In der Kategorie Wissen werden verschiedene Aspekte von Wissen subsummiert. So kann einerseits zwischen implizitem, praktischen Wissen und explizitem, theoretischen Wissen unterschieden werden. Andererseits lassen sich hier die unterschiedlichen Inhalte des Studiums zuordnen, in denen Wissen erworben werden soll. Die Subcodes dieser Kategorie wurden deduktiv anhand möglicher Studieninhalte vergeben (Kapitel 2.4.1).
- *Rezipieren:* Studierende begegnen in ihrem Studium verschiedenen Lernmethoden. Alle Methoden, bei denen die Studierenden nicht aktiv handeln, werden der Kategorie Rezipieren zugeordnet. Die Subkategorien wurden deduktiv aus möglichen Studienelementen generiert (Kapitel 2.4) und mit Aussagen der Studierenden angereichert.

- *Handeln*: Im Studium entwickeln sich Studierende nicht nur weiter, indem sie Wissen rezipieren. Sie lernen ebenfalls, indem sie auf unterschiedliche Arten handeln. Sie können schulbasiert Projekte durchführen oder selbst unterrichten. Innerhalb der Universität können sie zum Beispiel fachwissenschaftliche Übungen bewältigen, Unterricht im Seminar simulieren oder selbst forschend tätig sein. Diese möglichen Handlungen basieren induktiv auf Aussagen der Studierenden.
- *Reflexion/Diskussionen/Denken*: Wenn Studierende Theorie oder Praxis als Anlass zu Reflexionen, Diskussionen oder Nachdenken begreifen, werden ihre Aussagen hier kodiert. Obwohl diese drei Tätigkeiten nicht komplett identisch sind, können sie in den Aussagen der Studierenden nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden. Sie wurden deswegen in einem Code zusammengeführt und es gibt keine Subcodes.
- *Begegnungsorte*: Deduktiv (Kapitel 2.4) wurden hier Orte des Studiums zusammengestellt, in denen die Studierenden mit Theorie und Praxis in Verbindung kommen bzw. in denen diese miteinander verknüpft werden. Als mögliche Orte werden hier unter anderem Universität und Schule verstanden.
- *Bewertung*: Im Zusammenhang mit Überzeugungen scheint es wichtig, die Bewertungskomponente der Studierenden in ein Kategoriensystem einfließen zu lassen. Basierend auf den Interviewfragen stehen hier die Bewertung der Wichtigkeit von Theorie und Praxis allgemein und die Notwendigkeit von Theorie, Praxis und ihrer Verknüpfung im Studium durch die Studierenden im Mittelpunkt. Ferner werden hier Anzeichen für die positiven und negativen Emotionen der Studierenden in Bezug auf Theorie und Praxis kodiert (diese werden hier als positive oder negative *Valenzen* (Frenzel et al. 2009) bezeichnet).
- *Anteile (nur ZE)*: Diese Kategorie umfasst drei Arten von Subcodes. Erstens wurde hier kodiert, wenn sich die Studierenden mehr oder weniger Praxis oder Theorie wünschen oder mit ihrem Studium in Bezug auf Theorie und Praxis zufrieden sind (induktives Vorgehen). Zweitens wurden in Anlehnung an die Fragen „Kannst du eine Prozentangabe machen: Wie hoch sind die Anteile von Theorie und Praxis in deinem Studium“ und „Wie hoch sollten sie sein?“ die subjektiv empfundene sowie die gewünschte Aufteilung der Anteile von Theorie und Praxis im Studium kodiert. Drittens machen die Studierende Vorschläge, wie ihre gewünschte Aufteilung von Theorie und Praxis im Studium erreicht werden könnte.
- *Probleme*: Unter dieser Kategorie werden alle aus Sicht der Studierenden eher negativen Eigenschaften von Theorie und Praxis gesammelt (induktives Vorgehen).

Nutzen (von Theorie, Praxis und ihrem Zusammenhang)

Theorie und Praxis sowie ihre Verknüpfung haben einen spezifischen Nutzen. Dieser steht im Fokus der folgenden Subkategorien. Alle Kategorien bei TE und PE wurden induktiv vergeben.

- *Allgemeiner Nutzen (nur TE und PE):* Nutzen von Theorie und Praxis, der in keinem direkten Zusammenhang mit dem späteren Beruf der Lehrkraft steht.
- *Unterrichten/Beruf (nur TE und PE):* Theorie und Praxis können einen Nutzen für die Studierenden aufweisen, der in einem direkten Zusammenhang mit dem späteren Beruf der Lehrkraft steht. Sie können durch die Praxis zum Beispiel einen Perspektiven- und Rollenwechsel vollziehen oder durch die Theorie bzw. die Praxis Sicherheit und Souveränität erlangen.
- *Lernmethoden (nur PE):* Bestimmte praktische Lernmethoden scheinen für die Studierenden von besonderer Bedeutung zu sein und einen großen Nutzen für ihr Lernen aufzuweisen. Subkategorien sind zum Beispiel Feedback erhalten oder Erfahrungen machen.
- *Entscheidung (nur PE):* Studierende möchten die Praxis im Studium nutzen, um eine Entscheidung hinsichtlich der Berufswahl zu treffen. Sie möchten herausfinden, ob sie für den Lehrerberuf geeignet sind und ob sie sich für das richtige Schulfach oder die passende Schulart entschieden haben.
- *ZN:* Der Nutzen des Zusammenhangs umfasst diverse Subkategorien der Ebene 2, die den Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium der angehenden Lehrkräfte beschreiben. Hier wurde deduktiv auf die Theorie und Praxis verknüpfenden Eigenschaften des Lernarrangements Videokonferenzsystem zurückgegriffen (Kapitel 5.2.2 und 9.2.3). Diese Kategorie enthält dementsprechend Subcodes wie Involviertheit, gezielte Verknüpfung oder Kooperation. Angereichert wurden diese Codes durch weitere induktive Codes. Die Studierenden heben zum Beispiel die Verbesserung der Praxis durch die Theorie oder die Vorbereitung auf den Beruf als Nutzen der Verknüpfung von Theorie und Praxis hervor.

Videokonferenzsystem

Die letzte zu beschreibende Hauptkategorie ist die Kategorie Videokonferenzsystem. Hier werden Fragen kodiert, die in einem direkten Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem stehen und unabhängig von Theorie und Praxis betrachtet werden können. Diese Hauptkategorie umfasst die Einschätzung einer erneuten Teilnahme an einem Seminar mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem sowie neue Erfahrungen, die durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem in Bezug auf Theorie und Praxis gemacht wurden. Außerdem wird die Selbsteinschätzung, inwiefern sich die eigenen Einstellungen durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem verändert haben und die Einschätzung, ob das Lernarrangement Videokonferenzsystem zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen kann, thematisiert. Alle hier definierten Kategorien basieren deduktiv auf den Fragen des Leitfaden-Interviews.

10.4.3 Gewichtung der Kategorien

Mithilfe der Software MaxQDA ist es möglich, bestimmten Codings Zahlenwerte zuzuordnen, um sie einfach und schnell wiederfinden zu können (siehe Kapitel 10.2, Retrieval Tool). Diese Codings können dann sowohl getrennt, als auch integriert mit allen anderen Codings zusammen analysiert werden.

Nach der Standardeinstellung von MaxQDA wurde fast allen Codings der Zahlenwert 0 zugeteilt. Ausnahmen bieten die folgenden zwei Bereiche:

Definitionen von Theorie und Praxis

Die Studierenden wurden während der Interviews gefragt, wie sie Theorie bzw. Praxis definieren würden. Alle Antworten auf diese Interviewfragen erhielten bei MaxQDA den Zahlenwert 100.

Die Antworten der Studierenden auf diese Fragen wurden zum einen in die Auswertung der Hauptkategorien Genese, Eigenschaften und Nutzen integriert, um ein umfassendes Bild der Überzeugungen der Studierenden zu erhalten.

Zum anderen sollen die Antworten zur Definition von Theorie bzw. Praxis gesondert betrachtet werden, um die verbalisierbaren Kenntnisse der Studierenden zu eben diesen Konzepten erheben zu können. Theorie und Praxis sind Begriffe, die im Alltag und auch im Lehramtsstudium häufig gebraucht werden. Trotzdem scheinen sie abstrakt und nur schwer definierbar zu sein. Laut Duden sind Definitionen die „genaue Bestimmung eines Begriffes durch Auseinanderlegung, Erklärung seines Inhalts“ (Dudenredaktion o. J.). Indem dieses explizite Wissen der Studierenden zu Theorie und Praxis erfragt wird, soll sich dem Begriffsverständnis der Studierenden angenähert werden. Außerdem ermöglichen die Definitionen der Studierenden beim ersten Messzeitpunkt einen Vergleich mit den Definitionen beim zweiten Messzeitpunkt.

Lernarrangement Videokonferenzsystem

Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung (Welche Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen die Studierenden am Lernarrangement Videokonferenzsystem?) werden nicht ausschließlich gesonderte Kategorien (siehe 10.4.2) verwendet. Vielmehr werden alle Kategorien des Kategoriensystems genutzt, um die Verknüpfungen von Theorie und Praxis beim Lernarrangement Videokonferenzsystem aus Sicht der Studierenden aufzeigen zu können. Größtenteils wurden diese unter dem Nutzen des Zusammenhangs (ZN) kodiert, aber auch weitere Kategorien wurden einbezogen. Allen Aussagen der Studierenden zu dieser Thematik wurde der Zahlenwert 25 zugeordnet, um sie von anderen Aussagen abgrenzen zu können.

In den *empirischen Analysen und Interpretationen* werden die Ergebnisse der Auswertung vorgestellt. Es wird auf die eben erläuterten Kategorien einzeln eingegangen. Es sollen aber ebenfalls Verbindungen zwischen diesen Kategorien gefunden werden.

10.5 Typisierung

Als Ziel von Typisierungen kann das bessere Verstehen von komplexen Gegenstandsbereichen, Realitäten und Sinnzusammenhängen (Kluge 2000; Kuckartz 2014, S. 115) durch die Gruppierung von Merkmalen gelten (Kelle und Kluge 2010, S. 85). Kuckartz bietet eine allgemeine Definition der Typenbildung:

„Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Elemente zu Typen (Gruppen, Clustern) zusammengefasst. Dabei sollen die Elemente desselben Typs einander möglichst ähnlich sein, die verschiedenen Typen hingegen sollen möglichst unähnlich und heterogen sein.“ (Kuckartz 2014, S. 118)

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kann eine kontrollierte Form der Typenbildung in der qualitativen Forschung durchgeführt werden. Bei der Typisierung der Daten (hier sind nicht nur Personen, sondern auch Institutionen, Denkfiguren etc. vorstellbar) besteht ein Typ aus mehreren Fällen, die gesamte Typologie aus mehreren Typen. Diese Typen beruhen nicht nur auf einer, sondern mindestens zwei Merkmalsausprägungen (Kuckartz 2014, 115ff.).

Die Bildung von Typen kann nach einem Modell von Kuckartz (2014) wie in Abbildung 26 erfolgen. Die orange markierten Elemente zeigen in der Abbildung auf, nach welchen Ausprägungen der Typenbildung in dieser Studie vorgegangen wurde. Die einzelnen Schritte des Ablaufmodells werden nachfolgend beschrieben.

Auswahl der relevanten Dimensionen der Typenbildung und Bestimmung des Merkmalsraums

Als erster Schritt muss das Ziel der Typisierung festgelegt werden. Da Typisierungen das Aufzeigen bestimmter Zusammenhänge innerhalb von komplexen Untersuchungsgegenständen ermöglichen und die Überzeugungen Lehramtsstudierender als ein solcher gelten kann, wurde in der vorliegenden Untersuchung auf dieses Verfahren zurückgegriffen.

Es kann dazu beitragen, dass eine empirisch begründete Theorieentwicklung erfolgt (Abicht et al. 2009, S. 190; Nentwig-Gesemann 2013). Basierend auf den ausgewählten Merkmalen lassen sich eventuell erste Hypothesen zu bestimmten Zusammenhängen von Überzeugungsmerkmalen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis ableiten. Es wäre zum Beispiel wichtig festzustellen, inwieweit die eigene Bewertung von Theorie und Praxis oder das Erkennen von spezifischen Eigenschaften von Theorie und Praxis einen Einfluss auf weitere Merkmale haben. Diese Zusammenhänge könnten dann die Entwicklung von ersten Handlungsentwürfen ermöglichen

(Tippelt 2010). So wäre eine Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium denkbar, wenn sich bestimmte Überzeugungsmerkmale seitens der Studierenden als besonders verständnisförderlich für den Zusammenhang von Theorie und Praxis erweisen.

Um dies herauszufinden, und da der Zusammenhang von Theorie und Praxis ein Hauptproblem der Theorie-Praxis-Problematik darstellt (Shulmann 1998), soll das Verhältnis von Theorie und Praxis in die Typisierung der Personen aufgenommen werden. In dieser Typisierung soll auf die zwölf von Neuweg (2004a) zusammengetragenen Verhältnis-Figuren zurückgegriffen werden. Diese erlauben es, das Verhältnis von Theorie und Praxis auf die Lehrerbildung zu übertragen und sind somit wichtig für die Lehramtsstudierenden sowie die Gestaltung des Lehramtsstudiums. Somit wurde ein erster Merkmalsraum der Typisierung definiert. Weitere Merkmale werden anhand der ausgewerteten Daten induktiv ausgewählt. Für die Typisierung in Frage kommende Merkmale werden deswegen erst in den empirischen Analysen (Kapitel 11.5) ausführlich beschrieben und begründet. Wichtig ist bei dieser Vorgehensweise, dass die Merkmale ausreichend differenziert und aussagekräftig sind (d. h. Merkmale kommen bei einer hinreichenden Menge an Personen vor bzw. nicht vor) (Kuckartz 2014, 125f.).¹⁰⁵

Einhergehend mit dieser Auswahl der Merkmale ist die Überprüfung des Materials hinsichtlich der Frage, ob passende Kategorien für eine Typisierung vorhanden sind oder ob diese neu definiert werden müssen (Kuckartz 2014, S. 126). In dieser Untersuchung wird auf bereits bestehendes Kategorien-Material zurückgegriffen.

Bildung merkmalsheterogener Typen (polythetische Typen)

Die Bildung von polythetischen Typen ist eines von drei Verfahren der Typenbildung. Während die Verfahren *Bildung merkmals homogener monothetischer Typen*¹⁰⁶ und *Typenbildung durch Reduktion*¹⁰⁷ ohne Bezug zu den Daten anhand von theoretischen Merkmalen konstruiert werden („künstliche Typen“), werden bei der Bildung merkmalsheterogener Typen die empirischen Daten induktiv zur Typenbildung herangezogen. Die zugeordneten Personen solcher „natürlichen Typologien“ sollen zwar typenintern möglichst homogen und typenextern möglichst heterogen sein, sind jedoch nicht alle vollkommen identisch. Sie sind „[...] einander nur besonders ähnlich.“ (Kuckartz 2014, S. 122). Diese Typen können durch systematisches Ordnen oder mit statistischen Hilfsmitteln gebildet werden (Kuckartz 2014, S. 122).

¹⁰⁵ So ist es beispielsweise wenig sinnvoll Kategorien zu wählen, die nur vereinzelt oder bei allen Proband_innen vorkommen.

¹⁰⁶ Alle Elemente eines Typs müssen identische Merkmalsausprägungen vorweisen. Die Zugehörigkeit zu einem Typ ist nur dann gegeben, wenn alle Merkmale erfüllt sind. Es kann nur mit wenigen Merkmalen und Merkmalsausprägungen gearbeitet werden, da bereits zwei Merkmale jeweils zwei Merkmalsausprägungen bedeuten, was schon zu vier unterschiedlichen Typen führt (Kuckartz 2012, S. 120f.).

¹⁰⁷ Zusammenfassung von Merkmalsausprägungen zu einer Ausprägung bei zu vielen Merkmalsausprägungen (Kuckartz 2014, S. 121f.).

Zuordnung und Beschreibung der Typen: Repräsentative Fallanalyse

Die Schritte fünf bis acht der Typisierung werden in den empirischen Analysen und Interpretationen (Kapitel 11.5) beschrieben. Zunächst müssen die Personen der Stichprobe den Typen zugeordnet werden. Anschließend erfolgt die Beschreibung der Typen. Diese können dann in einen Zusammenhang gebracht werden mit weiteren sekundären Merkmalen und soziographischen Informationen, die nicht Bestandteil der Typisierung sind (z. B. mit dem Einfluss des Alters, des Geschlechts oder der studierten Unterrichtsfächer).

Abschließend sollen die abstrakten Typen wieder an das Material zurückgeführt werden. In dieser letzten Phase der Typenbildung werden Einzelfälle genutzt, um die Typen näher und anschaulicher zu beschreiben. Bei der *repräsentativen Fallanalyse*¹⁰⁸ werden Prototypen vorgestellt, die als repräsentativ für den gesamten Typ gelten können. Durch sorgfältige Lektüre der einzelnen Fälle wird der Fall ausgewählt, der sich am besten zur Beschreibung des Typs eignet (Kuckartz 2014, S. 129).

¹⁰⁸ Im Gegensatz zur *Konstruktion eines Modellfalls*, bei dem ein Fall konstruiert wird, der sich aus geeigneten Textstellen unterschiedlicher Fälle eines Typens zusammensetzt (Kuckartz 2014, S. 130).

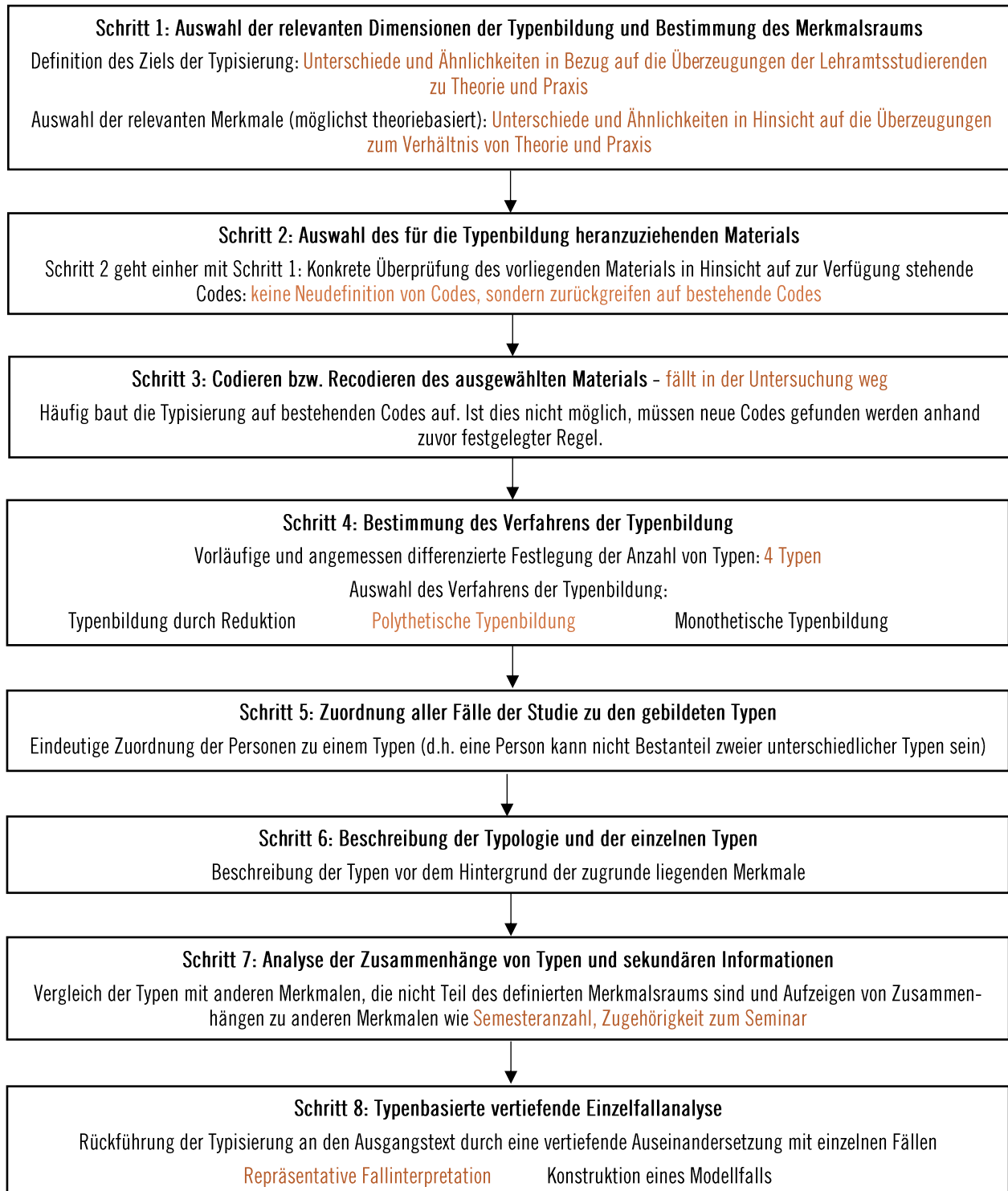


Abbildung 26 Ablaufmodell einer Typisierung nach Kuckartz (2014) (orange Elemente wurden in der Studie genutzt)

10.6 Qualitätskriterien

Zur Einschätzung der Qualität eines Forschungsprozesses und um dessen Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten, müssen gewisse Gütekriterien berücksichtigt werden (Gläser-Zikuda 2015). Sie sollen Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit sowie Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Studie prüfen (Kuckartz 2014, S. 165). Nach Steinke (2009) ist die intersubjektive Überprüfbarkeit (wie in der quantitativen Forschung) einer qualitativen Studie schwer möglich. Stattdessen soll der gesamte Forschungsprozess nachvollzogen werden können, was insbesondere durch eine ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses angestrebt wird, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit erfolgt.

Die Übertragung der klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung ist aus mehreren Gründen problematisch, weswegen für die qualitative Forschung eigene Gütekriterien entwickelt wurden (Kuckartz 2014, 165ff.; Mayring 2010, 116ff.). Diese gehen insbesondere auf Krippendorff (1980) zurück, der acht Gütekriterien für die qualitative Forschung definiert: 1. *Semantische Gültigkeit*, 2. *Stichprobengültigkeit*, 3. *Korrelative Gültigkeit*, 4. *Vorhersagegültigkeit*, 5. *Konstruktvalidität*, 6. *Stabilität*, 7. *Reproduzierbarkeit* und 8. *Exaktheit*. Weitere Gütekriterien sind zum Beispiel bei Steinke (2009) zu finden.

Wenngleich alle diese Gütekriterien qualitativer Forschung in einer Studie bestmöglich erfüllt sein sollten, wird im Folgenden sowohl aus pragmatischen als auch aus inhaltlichen Gründen nicht auf alle Gütekriterien eingegangen. So wird zum Beispiel auf die Vorhersagegültigkeit (Überprüfung des Materials anhand von zuvor gemachten Prognosen) verzichtet (Mayring 2010, S. 120), da keine Vorannahmen zu dem Untersuchungsgegenstand getroffen werden konnten. Ein weiteres Gütekriterium, welches nicht geprüft werden kann, ist die *kommunikative Validität*. Sie beschreibt den Diskurs zwischen Forschenden und Beforschten über die Untersuchungsergebnisse. Diese werden den Beforschten vorgelegt, die so mit ihren Überzeugungen etc. konfrontiert werden (Gläser-Zikuda 2015). Es wird geprüft, ob sich die Proband_innen in den Ergebnissen wiederfinden oder ihnen widersprechen würden. Die kommunikative Validierung der Untersuchungsergebnisse scheint hier insbesondere in Bezug auf die Typisierung wichtig, da ansonsten eher die Gesamtzahlen der Aussagen und keine Einzelfälle im Mittelpunkt stehen. Es soll in dieser Studie jedoch anhand eines zweiten Messzeitpunktes herausgefunden werden, ob sich die Überzeugungen von Studierenden zu Theorie und Praxis ändern können. Die Untersuchungsergebnisse hätten den Studierenden einerseits *nach* dem zweiten Messzeitpunkt vorgelegt werden müssen, um die Aussagen der Studierenden beim zweiten Messzeitpunkt nicht zu beeinflussen. Andererseits hätten sie *vor* dem zweiten Messzeitpunkt von den Studierenden geprüft werden müssen, da sich die Überzeugungen durch die Intervention Lernarrangement Videokonferenzsystem eventuell bereits verändert haben würden. Dies ist aus zeitlichen Gründen wegen des Widerspruchs zum ersten Grund nicht möglich.

Um die Validität des Untersuchungsinstruments zu prüfen, werden im Folgenden die semantische Gültigkeit, die Stichprobengültigkeit und die Konstruktgültigkeit näher beschrieben. Im Zusammenhang mit der Reliabilität werden die Reproduzierbarkeit sowie die Stabilität der Studie kontrolliert.

Semantische Gültigkeit

Anhand der semantischen Gültigkeit wird überprüft, inwieweit die entwickelten Kategorien angemessen definiert wurden (Krippendorff 1980). Um dies zu kontrollieren und um eine Kategorie trennscharf von anderen abgrenzen zu können, müssen ihr Titel, ihre Kodierregeln und ihre Ankerbeispiele angemessen beschrieben werden.

Zur Überprüfung dieses Gütekriterium wurde das Datenmaterial durch eine zweite Person kodiert. Die zweite Kodiererin ist eine Studentin der Leuphana Universität Lüneburg. Sie kennt somit den Studienkontext der Befragten, ist jedoch inhaltlich nicht weiter mit dem Themenbereich Theorie und Praxis vertraut. In einer Schulung wurde der zweiten Kodiererin das Kodiermanual erläutert, zur Verfügung gestellt und ein Probeinterview wurde exemplarisch gemeinsam mit der Forscherin kodiert. Ihr wurden keine Textstellen zur Kodierung vorgegeben, sie wurde jedoch darauf hingewiesen, dass nur die auszuwertenden Fragen und deren weiterführende Fragen in die Kodierungen einbezogen werden sollten.¹⁰⁹ Schließlich wurden unklare Kategorien diskutiert und deren Definitionen sowie zugeordnete Codings im gemeinsamen Austausch verändert (konsensuelles Kodieren nach Hopf et al. (1995)). So wurde zum Beispiel bei dem Code *Eigenschaften von Theorie → Begegnungsorte in der Ausbildung → Praktika* die Beschreibung „Studierende kommen an diesem Ort/bei dieser Veranstaltung mit Theorien in Kontakt“ ergänzt durch den Zusatz „Die Erwähnung eines Praktikums bedeutet nicht, dass automatisch der Code *Schule* vergeben wird, da die Praktika auch universitäre Anteile haben.“. Die zweite Kodiererin hatte zuvor immer auch den Code *Schule* kodiert, wenn sie den Code *Praktikum* auswählte. Durch diese doppelte und konsensuelle Kodierung konnten Unklarheiten innerhalb der Codes aufgedeckt und modifiziert werden.

Daraufhin wurden betroffene Textstellen in allen Interviews angepasst und sämtliche bei einem Code vergebene Textstellen in Hinblick auf ihre Passung zur Kategorie und ihre interne Homogenität überprüft (Mayring 2010, S. 119). Hierfür wurden drei Codes zufällig ausgewählt. Es sollten jedoch jeweils ein Subcode aus jeder Hauptkategorie (Genese, Eigenschaften, Nutzen) und aus jedem Themenbereich (Theorie, Praxis, Zusammenhang) einmal vorkommen. Es wurde deswegen zufällig festgelegt:

- Genese → Subcode aus dem Bereich Zusammenhang
- Eigenschaften → Subcode aus dem Bereich Theorie

¹⁰⁹ Siehe Anhang 1 (Kodiermanual).

- Nutzen → Subcode aus dem Bereich Praxis

Mithilfe vom MaxQDA können alle Codings eines Codes als Liste ausgegeben und gecheckt werden. Bei *Genese* → *Zusammenhang* wurde der Code *Praxis vor Theorie* untersucht. Es wurden hier insgesamt 27 Studierenden-aussagen kodiert. Dabei konnten keine falschen Codings gefunden werden. Der Code *Probleme* → *Brauchbarkeit* wurde bei *Eigenschaften* → *Theorie* bestimmt. Unter den 70 Codings konnten zwei nicht passende Codings ausgemacht werden. Eines dieser falschen Codings konnte als Flüchtigkeitsfehler bestimmt werden. Bei dem anderen konnte keine systematische Unstimmigkeit oder problematische Abgrenzung zu einer anderen Kategorie ausgemacht werden. Beim Nutzen der Praxis wurde der Subcode *Lernmethoden* → *Ausprobieren* ausgewählt. Ihm wurden 58 Codings zugeordnet, von denen drei Codings hier nicht passten. Bei der systematischen Abgrenzung zu den anderen Subcodes unter *Lernmethoden* wurde eine geringe Trennschärfe zum Code *Erfahrung* festgestellt. Diese konnte durch die Überprüfung behoben werden.

Aufgrund der dargelegten Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass die semantische Gültigkeit in dieser Studie ausreichend gegeben ist.

Stichprobengültigkeit

Bei dem Qualitätskriterium „Stichprobengültigkeit“ stehen die Kriterien bei der Definition und Ziehung der Stichprobe im Fokus. Hierfür müssen die Grundgesamtheit definiert, der Stichprobenumfang bestimmt und die Stichprobe nach einem Modell gezogen werden (Mayring 2010, S. 53 und 119). Die Auswahl der Stichprobe wurde in Kapitel 9.4 genau beschrieben. Hier wurden die drei genannten Kriterien für die Gültigkeit der Stichprobe zugrunde gelegt. Die Gültigkeit der Stichprobe kann somit für diese Untersuchung angenommen werden.

Konstruktvalidität

Die Konstruktvalidität prüft, ob eine Untersuchung und ihre Methoden tatsächlich erfassen, was sie messen sollen. Die Konstruktvalidität kann bei qualitativen Inhaltsanalysen durch das Heranziehen von ähnlichen Konstrukten oder etablierten Theorien und Modellen geprüft und mit Experten diskutiert werden (Mayring 2010, S. 120). Die Konstruktvalidität wurde anhand folgender drei Aspekte überprüft:

1. Die der Arbeit zugrunde liegende Theorie zu Theorie und Praxis sowie den Verhältnissen und Verknüpfungen von Theorie und Praxis wurden in die Konstruktion des Erhebungs- und Auswertungsinstruments miteinbezogen. Während sie bei den qualitativen Leitfadeninterviews (Erhebungsmethode) zur Formulierung der Fragen genutzt wurde, konnten die induktiv gebildeten Theorien des Kategoriensystems (Auswertungsmethode) anhand der Theorie überprüft werden. Da auch mögliche Fehlvorstellungen der Studierenden als Kategorien vorliegen sollten, wurden vermeintlich falsche Kategorien nicht gelöscht. Vielmehr wurde kontrol-

liert, ob die theoretischen Vorüberlegungen sich im Kodiermanual wiederfinden lassen. Dies ist größtenteils der Fall. Die theoretischen Aspekte, die im Kategoriensystem fehlen, werden in den Diskussionskapiteln reflektiert.

2. Im Zusammenhang mit den Verhältnissen von Theorie und Praxis wurde im Kategoriensystem deduktiv auf die von Neuweg (2004a) zusammengetragenen Verhältnis-Figuren zurückgegriffen. Obwohl diese Zusammenstellung empirisch nicht abgesichert ist, arbeiteten bereits andere Wissenschaftler_innen empirisch mit dem Konzept (Nausner 2012) oder untersuchten Teilaspekte (Fischer et al. 2016; Thon 2014). Der Einsatz der Verhältnis-Figuren sollte dementsprechend kritisch betrachtet werden (Kapitel 11.6.3), kann jedoch als einsetzbar gelten.
3. Es liegen bereits empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Theorie und Praxis vor. Soweit möglich (die Studien legten teilweise andere Schwerpunkte), wurde das Vorkommen der Codes wie beim ersten Aspekt überprüft. Hier soll insbesondere auf die Studien von E. Schroeter (2012) sowie Herfter und Nanz (2012) hingewiesen werden, die ähnliche Kategorien einbeziehen. Abweichende Ergebnisse werden ebenfalls in den Diskussionskapiteln reflektiert.

Die Konstruktvalidität kann aufgrund dieser Aspekte vorsichtig und unter Vorbehalt zumindest theoretisch angenommen werden. Voraussetzung für die Konstruktvalidität ist, dass die theoretischen Überlegungen richtig sind und die zur Überprüfung herangezogenen empirischen Untersuchungen selbst konstruktvalide. Es lassen sich jedoch keine relevanten Abweichungen oder schwerwiegende Nicht-Berücksichtigungen erkennen.

Reproduzierbarkeit

Die Reproduzierbarkeit einer Studie bezeichnet „[...] den Grad, in dem die Analyse unter anderen Umständen, anderen Analytikern zu denselben Ergebnissen führt.“ (Mayring 2010, S. 120). Sie hängt zum einen von der Verfahrensdokumentation ab. Durch eine explizite und exakte Dokumentation des Forschungsprozesses und ein regelgeleitetes Vorgehen wird eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Studie angestrebt (Gläser-Zikuda 2015; Steinke 2009). Die vorliegende Studie orientiert sich an den Regeln für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).¹¹⁰

Zum anderen kann die Reproduzierbarkeit durch die Intercoderreliabilität geprüft werden.¹¹¹ Mithilfe der Kodierung (eines Teils) des Materials durch mindestens eine weitere Person soll kontrolliert werden, inwieweit diese Kodierungen mit denen der forschenden Person übereinstimmen (Mayring 2010, 120f.). Dennoch ist die Intercoderreliabilität problembehaftet, weil bei differenzierten Kodiersystemen nur schwer eine zuverlässige Aussage

¹¹⁰ Alle Entscheidungen und Schritte der Erhebungs- und der Auswertungsmethode wurden in den Kapiteln 8,9 und 10 beschrieben.

¹¹¹ Siehe digitalen Anhang 5b für die Intercoder-Datei.

zu treffen ist (Ritsert 1972, S. 70). Im Zusammenhang mit induktiven Kategoriensystemen stellen Mayring und Fenzl (2014) fest: „Das Ziel kann auch nicht völlige Übereinstimmung sein, da die interpretativen Bestandteile einen gewissen Spielraum bedingen [...]“ (Mayring und Fenzl 2014, S. 547). Diese Unterschiede können dann diskutiert und ggf. im Kategoriensystem verändert werden, um sie dadurch zu verbessern.

Um die Interoderreliabilität dieser Studie zu überprüfen, wurden zehn Prozent des Materials doppelt kodiert (siehe semantische Gültigkeit). Hierfür wurden fünf Interviews des ersten und fünf Interviews des zweiten Messzeitpunkts derselben Personen zufällig ausgewählt.¹¹²

Die Interoderreliabilität wurde computergestützt mit MaxQDA berechnet. Dabei wurde die komplizierteste Variante der Interoderreliabilität ausgewählt. Hierzu wurde auf Segmentebene überprüft, inwieweit die Kodierungen übereinstimmen. Als übereinstimmend gelten zwei Kodierungen, wenn der prozentuale Anteil des überlappenden Bereichs bei 90 Prozent liegt.¹¹³

Um die Interoderreliabilität zu prüfen, wurde auf das Maß des Cohens-Kappa-Koeffizienten κ zurückgegriffen, der p_e einbezieht, also die Anzahl der zufälligen Übereinstimmungen der beiden Kodiererinnen (Hamann et al. 2014). Als angemessener Wert für die Interoderreliabilität wird der Bereich ab 0.60 angegeben (Bortz und Döring 2006; Landis und Koch 1977), bei Mayring (2000) gilt ein Cohens-Kappa-Koeffizient erst ab 0.7 als ausreichend. Die Werte der Interoder-Übereinstimmung lassen sich in der Tabelle 10 ablesen.

Tabelle 10 Übereinstimmung der Inter- und Intracoderreliabilität

Interviewnummer	MZP	Interoderreliabilität		Intracoderreliabilität	
		Vorhandensein in %	κ	Vorhandensein in %	κ
7	I	93,46	0.76	89,69	0.67
	II	96,26	0.82	96,88	0.75
29	I	95,02	0.82	96,25	0.78
	II	93,46	0.61	97,50	0.72
31	I	90,34	0.53	94,06	0.66
	II	96,26	0.74	95,62	0.61
33	I	99,07	0.94	97,81	0.89
	II	95,02	0.73	95,62	0.69
38	I	96,26	0.74	97,50	0.79
	II	96,88	0.79	96,56	0.75

¹¹² Durch die Ziehung von durchnummerierten Zettelchen seitens der Forscherin. Die Personennummern wurden nur einbezogen, wenn die Befragten an beiden Messzeitpunkten teilgenommen hatten.

¹¹³ Diese Prozentzahl ist jedoch etwas problembehaftet. So werden zwei Textstellen nicht als übereinstimmend gezählt, wenn sie sehr kurz sind und eine Kodiererin ein Leer- oder Satzzeichen mehr oder das „B:“ für Befragte mitkodiert hat. Diese Unstimmigkeiten wurden vor der Analyse der Übereinstimmung bereinigt.

Die Werte des Cohens-Kappa-Koeffizienten κ reichen hier von 0,53 bis hin zu 0,92. Nur ein Wert liegt unter dem angemessenen Wert von 0,60. Das Kategoriensystem ist damit nicht perfekt, aber akzeptabel.

Durch Cohens-Kappa wird genau angezeigt, welche Bereiche exakt übereinstimmen. Wichtiger als diese exakte Übereinstimmung ist in der vorliegenden Untersuchung jedoch, dass in dem Interview ein Code überhaupt vergeben wurde. Bei allen doppelt kodierten Interviews liegt die Übereinstimmung der Codes beim Vergleich des gesamten Dokuments bei über 90 Prozent (Tabelle 10), was als sehr gut anzusehen ist.

Die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Kodierungen wurden ausführlich von den beiden Kodierern diskutiert und sind in das Kodiermanual zurückgefließen. Problematisch erschien die Größe des Kategoriensystems. Die zweite Kodiererin benötigte eine lange Einarbeitungszeit in das Manual, um einen guten Überblick über die Kategorien zu erlangen.

Stabilität

Die Stabilität eines Analyseinstruments lässt sich überprüfen, indem das Instrument erneut auf das Material angewendet wird. Eine kodierende Person muss das von ihr bereits kodierte Material nochmals kodieren, ohne ihre ersten Kodierungen noch einmal einzusehen (*Intracoderreliabilität*) (Mayring 2010, 177ff.).¹¹⁴ Die doppelt kodierten Interviews entsprechen zur besseren Vergleichbarkeit den Interviews und dem Vorgang bei der Überprüfung der Intercoderreliabilität (siehe oben). Bei der Überprüfung der Intracoderreliabilität wurden ähnliche Werte erreicht wie bei der Intercoderreliabilität, wie Tabelle 10 zeigt. Das Auswertungsinstrument ist damit als relativ stabil anzusehen. Gerade durch die Prüfung der Inter- und Intracoderreliabilität konnten Kodierungsfehler behoben werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die Prüfung der Gütekriterien insbesondere die Auswertungsmethode kontrolliert wurde. Dies ist in dieser Studie von besonderer Relevanz, weil damit die Gefahr verringert wird, falsche Schlüsse aus den Aussagen der Studierenden zu ziehen. Anhand der Auseinandersetzung mit den Gütekriterien und aufgrund der ausführlichen Dokumentation des Forschungsprozesses soll es den Lesenden weiterhin möglich sein, die nachfolgend beschriebenen empirischen Analysen und Interpretationen zu verstehen und die Ergebnisse kontextualisiert zu bewerten.

¹¹⁴ Siehe digitalen Anhang 5c für die Intracoder-Datei.

Empirische Analysen und Interpretationen

In Anlehnung an die drei Forschungsfragen (siehe Kapitel 7) gliedern sich die empirischen Analysen und Interpretationen in drei Hauptkapitel (Abbildung 27).

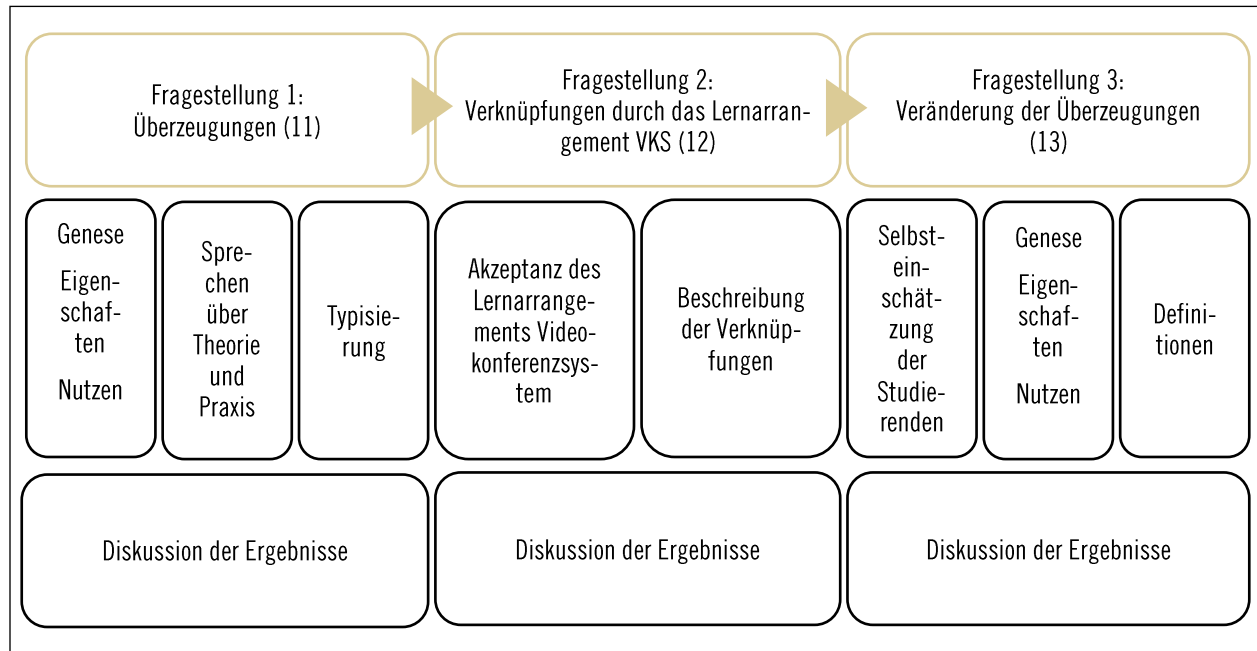


Abbildung 27 Gliederung der empirischen Auswertung (Kapitelnummern in Klammern)

In Kapitel 11 werden zunächst die Überzeugungen der Studierenden dargestellt. Im zwölften Kapitel steht die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem im Mittelpunkt. In Kapitel 13 wird aufgezeigt, ob und inwiefern die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis veränderbar sind. Nach der Vorstellung der Ergebnisse werden diese am Ende eines jeden Kapitels diskutiert.

11. Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis

Das Ziel dieses Kapitels ist die Vorstellung der Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu den Konzepten Theorie und Praxis. Es sollen Antworten auf die Teilfragen der ersten Fragestellung gefunden werden:

- Welches Begriffsverständnis haben Lehramtsstudierende von Theorie und Praxis?
- Welche Überzeugungen haben sie zu Theorie und Praxis sowie ihrem Verhältnis zueinander und ihren Verknüpfungen in Bezug auf ihr Lernen sowie ihr Studium?
- Gibt es Typen, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Studierenden in Bezug auf ihre Überzeugungen zu Theorie und Praxis beschreiben?

d. Welche strukturellen Merkmale weisen die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden auf?

Zur Annäherung an die Beantwortung dieser Fragen werden zunächst die Überzeugungen der Studierenden zu den Hauptkategorien *Genese* (11.1), *Eigenschaften* (11.2) und *Nutzen* (11.3) dargestellt. Anschließend werden die Kommunikation der Studierenden über Theorie und Praxis sowie die expliziten Kenntnisse der Studierenden über diese Konzepte untersucht (11.4). Basierend auf diesen Ausführungen erfolgt eine Typisierung der Studierenden (11.5; siehe Abbildung 27). In Kapitel 11 werden ausschließlich die Leitfaden-Interviews des ersten Messzeitpunkts ausgewertet.

11.1 Wie entstehen Theorie und Praxis? Die Genese aus Sicht der Lehramtsstudierenden

Die Studierenden haben Überlegungen dazu angestellt, wie Theorie und Praxis entstehen und worauf sie aufbauen. Die Überzeugungen zur Genese bilden die Grundlage für die weiteren Ausführungen, da aus ihnen gegebenenfalls die Merkmale und der Nutzen von Theorie und Praxis abgeleitet werden können.

Die weiteren Erläuterungen basieren auf der Tabelle 11. Sie zeigt zum einen auf, wie viele Studierende insgesamt Äußerungen zu *Theorie - Genese*¹¹⁵, *Praxis - Genese* und *Zusammenhang - Genese* getätigt haben (linke Spalten). Zum anderen bildet sie ab, wie viele Studierende Aussagen zu den verschiedenen Subcodes getroffen haben (rechte Spalten).

Tabelle 11 Kodierungen bei der Genese von Theorie und Praxis

Hauptcode	Anzahl der Studierenden	Subcode	Anzahl der Studierenden
TG	17	Erfahrungswerte	3
		Wissenschaftliche Grundlage	6
		Hypothesen	3
		Personen	6
		Filter	3
		Realität	0
PG	1	Erfahrung	1
ZG	53	Theorie vor Praxis	53
		Praxis vor Theorie	16

11.1.1 Anzahl der Kategorien und Codings

Zunächst soll festgestellt werden, dass Studierende Überzeugungen zur Genese von Theorie und Praxis haben. Während der Interviews nehmen sie Bezug auf die Entstehung von Theorie und Praxis, sodass Kategorien definiert und Codings zugeordnet werden können. Der Vergleich mit den Hauptcodes *Eigenschaften* (und hier ebenfalls mit einzelnen Subcodes der Ebene 1 wie *Merkmale*) und *Nutzen* zeigt allerdings, dass die Studierenden

¹¹⁵ Die Kategorien werden kursiv dargestellt.

relativ wenige Aussagen zur Genese von Theorie und Praxis machen (siehe Abbildung 38). Es werden hier sowohl die wenigsten Kategorien als auch Codings vergeben.

Insbesondere zu den theoriespezifischen (n = 17 Studierende) und praxisspezifischen Entstehungsmerkmalen (n = 1 Studentin) machen vergleichsweise wenige Studierende Äußerungen. Alle Studierenden hingegen beziehen Theorie und Praxis bereits bei ihrer Entstehung aufeinander und denken diese zusammen. Sie erkennen insgesamt (inklusive des Zusammenhangs)¹¹⁶ jedoch eine größere Anzahl an theoretischen (n = 6) als praktischen (n = 2) Entstehungsmerkmalen. Es steht ihnen folglich eine größere Anzahl an theoretischen Genese-merkmalen zur Verfügung.

11.1.2 Inhaltliche Beschreibung der Genese

Die Genese der Theorie

Aus Sicht der Studierenden können Theorien auf verschiedenen Grundlagen basieren. Es muss hier beachtet werden, dass zu keiner dieser Kategorien mehr als sechs Personen Äußerungen tätigen (Tabelle 11). Bei vier Studierenden wurde mehr als eine Aussage kodiert. Die folgenden Aspekte der Theorieentstehung scheinen sich folglich größtenteils in den Überzeugungen der Studierenden nicht zu überlagern und insgesamt bei relativ wenigen Studierenden vorzuliegen.

Es besteht die Überzeugung, dass Theorien auf *Hypothesen* basieren, die zunächst aufgestellt und dann „irgendwie“¹¹⁷ zu Theorien weiterentwickelt werden. Weiterhin können Theorien laut der Studierenden auf *Erfahrungswerten* oder auf *wissenschaftlichen Grundlagen* aufbauen. Es gibt Studierende, die *Personen* als diejenigen ansehen, die Theorien erschaffen und solche, die feststellen, dass Theorien immer schon durch andere Personen (z. B. durch Dozierende oder Forschende) *gefiltert* bei ihnen ankommen. Welche Theorien überhaupt entstehen bzw. gelehrt werden, wird von diesen Personen beeinflusst.¹¹⁸

Die unterschiedlichen definierten Kategorien zur Theorieentstehung widersprechen sich nicht, sondern zeigen verschiedene Seiten der Theoriegenese auf. Theorien können zum Beispiel gleichzeitig auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen und von Personen entwickelt werden. So wurde bei einer Studentin der Code *Personen* gemeinsam mit dem Code *wissenschaftliche Grundlage* vergeben (17.1). Die anderen Studierenden nehmen keinen Bezug darauf, ob bei der Theorieentwicklung von den Wissenschaftler_innen bestimmte Kriterien eingehalten werden müssen oder wie der Prozess der Theorieentwicklung durch diese Personen abläuft.

¹¹⁶ Der Code *Theorie vor Praxis* wurde hier PE, der Code *Praxis vor Theorie* TE zugeordnet.

¹¹⁷ Keine Spezifizierung, wie diese Weiterentwicklung konkret aussieht.

¹¹⁸ Der Code *Realität* wird erst beim zweiten Messzeitpunkt von Studierenden erwähnt.

Eine Ausnahme bildet die Kategorie *Erfahrungswerte*. Diese steht im Widerspruch zur Kategorie *wissenschaftliche Grundlagen* und der Kategorie *TE – Merkmale – Abstraktion*. Theorien können nicht zugleich wissenschaftlichen Kriterien – wie der Abstraktion – genügen und auf Erfahrungen (einzelne persönliche Erfahrungen können nicht als allgemeingültig verstanden werden) aufbauen. Eine Studentin (13.1) sieht die Theorie zugleich als wissenschaftliche Grundlage und als erfahrungsbasiertes Wissen an. Die anderen beiden Studierenden (11.1 und 44.1), bei denen der Code *Erfahrungswerte* vergeben wurde, verstehen die Theorie zugleich als abstrakt. Hier lassen sich Widersprüche in den Überzeugungen der Studierenden – nicht nur zwischen den Studierenden, sondern innerhalb einer Person – erkennen.

Die Genese der Praxis

Der Code *Erfahrungswerte* wurde ebenfalls bei der Genese der Praxis vergeben. Verschiedene Studierende erkennen dementsprechend dieselbe Kategorie, ordnen diese jedoch in einem Fall der Theorie, im anderen Fall der Praxis zu.

Eine Studierende erkennt diesen Aspekt der Entstehung von Praxis, der keinen Bezug zur Theorie aufweist (auf diese wird im nächsten Absatz näher eingegangen), nämlich die Erfahrung als Grundlage der Praxis (49.1: 43). Obwohl viele Studierende im Zusammenhang mit der Praxis auf Erfahrungen eingehen, sehen sie diese als eine Lernmethode an, die ihnen hilft, sich auf die Schule und das Unterrichten vorzubereiten. Ihre Praxis würde dann zwar auf ihren Erfahrungen aufbauen. Zunächst entstehen die Erfahrungen jedoch aus der Praxis heraus und nicht die Praxis aus den Erfahrungen. Die Studierenden sehen also eher den *Nutzen der Praxis* darin, überhaupt Erfahrungen machen zu können (siehe Kapitel 11.3.2) und weniger die Entstehung der Praxis durch den Rückgriff auf vorherige Praxis.

Zusammenhang von Theorie und Praxis bei ihrer Genese

Bei der Entstehung von Theorie bzw. Praxis können die beiden Konzepte in Bezug zueinander gesetzt werden: Theorien können auf der Praxis beruhen und Praxis kann auf Theorien aufbauen.

Alle Studierenden machen im Verlauf der Interviews Aussagen, die darauf schließen lassen, dass sie die *Theorie der Praxis vorgelagert* sehen: So kann die Theorie zum Beispiel als Grundlage der Praxis dienen oder die Studierenden wollen die Theorie in der Praxis umsetzen. Die Genese der Praxis liegt also für alle Studierenden in der Theorie. 16 Studierende sehen außerdem, dass die *Praxis chronologisch vor der Theorie* kommt. Die Theorie beschreibt dann, was zuvor in der Praxis geschehen ist (Tabelle 11). Hier ist also die Praxis ein Entstehungsmerkmal für die Theorie.

Von diesen 16 Studierenden formulieren sechs explizit, dass beide Beziehungen möglich sind. Anhand der Ausführung einer Studentin soll gezeigt werden, dass es allerdings schwierig ist zu entscheiden, welches Konzept zeitlich zuerst kommt:

„Sie bedingen sich gegenseitig [...] Es ist so ein bisschen so wie die Frage ‚Was war zuerst da: Das Huhn oder das Ei?‘ Irgendwann hat man angefangen und irgendwann hat man es ausprobiert und irgendwann hat man sich überlegt, wie es standardisiert werden soll [...].“ (Zitat 3: 5.1: 141)

Die anderen zehn Studierenden erkennen nicht, dass sie gegensätzliche Überzeugungen haben. Sie machen die Aussagen zu den Codes *Theorie vor der Praxis* und *Praxis vor der Theorie* an unterschiedlichen Stellen in ihren Interviews. Für sie scheint es kein offensichtlicher Widerspruch zu sein, dass sie einerseits die Praxis vor der Theorie ansiedeln, andererseits aber Aussagen machen, in denen die Theorie der Praxis vorangeht.

Dieses Kapitel zeigt, dass Studierende zwar Überzeugungen zur Genese von Theorie und Praxis mitbringen, dieser jedoch vergleichsweise wenige Kategorien und Codings zugeordnet werden konnten. Ein Großteil der studentischen Aussagen wurden hier im Bereich des Zusammenhangs von Theorie und Praxis vergeben, während weniger Äußerungen bei den theorie- bzw. praxisspezifischen Kategorien kodiert wurden. Dabei nennen die Studierenden unterschiedliche Aspekte der Theoriegenese und gehen auf Erfahrungswerte als Grundlage sowohl bei der Theorie als auch bei der Praxis ein. In Bezug auf die strukturellen Merkmale von Überzeugungen zeigen sich hier erste Widersprüchlichkeiten in den Überzeugungen der Studierenden.

11.2 Welche Eigenschaften zeichnen Theorie und Praxis aus Sicht der Lehramtsstudierenden aus?

Nachdem die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zur Entstehung von Theorie und Praxis vorgestellt wurden, werden im nächsten Schritt deren Eigenschaften aus der Sicht der Studierenden beschrieben.

Es werden zunächst die allgemeinen Merkmale von Theorie, Praxis und ihr Verhältnis zueinander beschrieben. Anschließend wird vorgestellt, welche Elemente ihres Studiums die Studierenden eher der Theorie bzw. der Praxis zuordnen und bei welchen Elementen Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden bereits miteinander verknüpft wurden. Im Rahmen der Eigenschaften wird dann auf die Anteile von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium sowie die Bewertungen von Theorie und Praxis durch die Studierenden eingegangen. Bevor die Probleme, die im Zusammenhang mit Theorie und Praxis auftreten können, das Kapitel abschließen, werden die Studienelemente, Anteile und Bewertungen zusammenhängend betrachtet.

11.2.1 Beschreibung der Merkmale

Theorie und Praxis sowie ihr Verhältnis zueinander können verschiedene Merkmale oder „Charaktereigenschaften“ aufweisen. Diese aus der Sicht der Studierenden vorzustellen, ist notwendig, da die Merkmale eventuell entscheidend sein könnten für die Bewertung von Theorie, Praxis und ihrem Verhältnis zueinander. Es soll auch herausgefunden werden, inwieweit hier Fehlvorstellungen von Theorie, Praxis sowie ihrem Verhältnis vorliegen.

Anzahl der Kategorien und Codings

Die Beschreibung der Merkmale von Theorie und Praxis beruhen auf der Tabelle 12. In den linken Spalten wird aufgezeigt, wie viele Studierende insgesamt Aussagen zu den Merkmalen machen. Die rechte Spalte bildet ab, wie viele Äußerungen es zu den Subcodes der Merkmale gibt. Die Analyse der Verhältnisse von Theorie und Praxis wird in einem gesonderten Abschnitt in diesem Kapitel vorgenommen.

Tabelle 12 Kodierungen bei den Merkmalen von Theorie und Praxis

Hauptcode	Anzahl der Studierenden	Subcode	Anzahl der Studierenden
TE – Merkmale	34	Lernen ohne Durchführung	11
		Aussagesysteme	18
		Abstraktion	9
		Idealzustand	8
		Veränderbar	6
		Starr	2
PE – Merkmale	30	Situativität	23
		Realität	6
		Eigenständiger Umgang mit einer Situation	11

Insgesamt wurden – wie bei der Genese – mehr Kategorien bei der Theorie (sechs Kategorien) als der Praxis (drei Kategorien) definiert und es wurden bei der Theorie (54 Codings) mehr Codings vergeben als bei der Praxis (40 Codings). Es scheint demnach, als stünde den Studierenden insgesamt eine größere Anzahl an Beschreibungsmerkmalen für die Theorie denn für die Praxis zur Verfügung.

Obwohl sich in etwa gleich viele Studierende sich zu den Merkmalen von Theorie und Praxis äußern (Tabelle 12), wurden jeweils bei weniger als einem Drittel der Studierenden Überzeugungen zu Theorie- bzw. zu Praxismerkmalen kodiert. Insgesamt neun Studierende machen weder Aussagen zu Merkmalen der Theorie noch zu Merkmalen der Praxis.

Dabei werden einige Merkmale von den Studierenden eher gesehen als andere Merkmale. Während zum Beispiel nur zwei Studierende Theorien als *starr* begreifen, betonen 23 Studierende die *Situativität* der Praxis. Bestimmte Überzeugungen treten also häufiger auf als andere.

Inhaltliche Beschreibung der Merkmale von Theorie

Die Kategorien, welche die Merkmale von Theorie aus der Sicht der Studierenden beschreiben sollen, sprechen unterschiedliche Aspekte der Theorie an (Tabelle 12).

Bei dem Aspekt *Lernen ohne Durchführung* tritt die Auseinandersetzung mit Theorien durch die Studierenden in den Mittelpunkt. Die Studierenden eignen sich demnach zunächst Wissen an. Obwohl dieses später eventuell angewendet werden kann, wird es zuerst theoretisch gelernt. Hier lassen sich bereits Anzeichen dafür finden, dass die Anwendung der Theorie wichtig ist für die Studierenden. Sie denken theoretisches Lernen und die anschließende Durchführung ihres neu erworbenen Wissens zusammen. Mit elf Studierenden wurde diese Kategorie im Bereich der Merkmale von Theorie dann auch am zweithäufigsten kodiert.

Die meistgenannte Kategorie ist hier die Theorie als *Aussagesystem*. In dieser Kategorie werden verschiedenen Begriffe zusammengefasst, die in einer Verbindung zur Theorie stehen wie Definitionen und Fakten, Modelle, Konzepte und Konstrukte sowie Regeln und Gesetze. Es sind sozusagen einzelne Aussagesätze, die Theorien sein können.

Die Kategorien *Abstraktion*, *Idealzustand*, *Veränderbar* und *Starr* beschreiben schließlich „Charaktereigenschaften“ von Theorien. Dabei stehen die Kategorien *Abstraktion* und *Idealzustand* sowie *Veränderbar* und *Starr* in einer Beziehung zueinander.

Wenn die Studierenden sagen, dass Theorien *abstrakt* sind, heben sie hervor, dass Theorien eine allgemeine Gültigkeit besitzen und sich nicht auf den Einzelfall beziehen. Dieses zentrale Merkmal von Theorien wird von etwa 20 Prozent der Probanden erkannt. Sehen die Studierenden Theorien als etwas an, was einen *idealen Zustand* beschreibt bzw. aufzeigt, wie etwas (in der Praxis) sein sollte, kann die Theorie zwar abstrakt sein, doch der normative Gedanke spielt eine Rolle. Die Theorie ist dann der Zielzustand, der erreicht werden soll, eine „Wunschvorstellung von praxisorientierten Vorgängen“ (Zitat 4: 35.1: 44) und nicht, wie etwas auf einer abstrakten Ebene ist. Theorien werden beim Idealzustand von den Studierenden immer schon mit einem normativen Gedanken auf die Praxis übertragen. Die Theorie wird somit bei der Beschreibung ihrer Merkmale von den Studierenden bereits auf die Praxis bezogen.

Die Kategorien *Veränderbar* und *Starr* stehen sich eigentlich gegenüber. Wenn Theorien modifiziert und weiterentwickelt werden können, dann können sie nicht gleichzeitig unveränderbar sein und vice versa. Beide Kategorien wurden von Studierenden genannt. Allerdings gehen ausschließlich zwei der Studierenden, die Theorien als variabel ansehen, auch auf die Starrheit von Theorien ein. Die eigentlich gegensätzlichen Merkmale scheinen sich für diese Studierenden nicht zu widersprechen bzw. unterschiedliche Arten von Theorien zu beschreiben. Insgesamt gehen vergleichsweise wenige Studierende überhaupt auf diese beiden Kategorien ein.

Inhaltliche Beschreibung der Merkmale von Praxis

Die Studierenden erkennen insgesamt drei Merkmale der Praxis, die sich auf unterschiedliche Ebenen der Praxis beziehen. Diese vergebenen Kategorien widersprechen sich nicht, sondern können nebeneinander als Überzeugungen vorliegen. Die Kategorie *Realität* umschreibt die Praxis übergreifend als alles, was im Leben passiert. Die *Situativität* bezieht sich auf einen Aspekt der Praxis, nämlich deren Flexibilität und Offenheit. In der Kategorie *eigenständiger Umgang mit einer Situation* wird die Praxis direkt in Verbindung mit Personen gebracht.

Es wurden bei der Beschreibung der Merkmale keine identischen Codes bei der Theorie und der Praxis vergeben. Allerdings stellt die Kategorie *Situativität* der Praxis das Gegenteil der theoretischen Allgemeingültigkeit dar (siehe vorherigen Abschnitt). Ein vergleichsweise großer Teil der Studierenden (dieser Code wurde hier mit 23 Studierenden am häufigsten vergeben, Tabelle 12) sieht die Praxis als etwas Situatives an, was flexibel gehandhabt werden muss. Dabei geben die angehenden Lehrkräfte insbesondere die Verschiedenheit der Schüler_innen als Grund für diese Situativität an. Diese Studierenden erkennen somit, was die Schulpraxis schwierig und unberechenbar macht: das Handeln weiterer involvierter Personen. In diesem Zusammenhang soll die Allgemeinheitsspezifika-Problematik nicht unerwähnt bleiben. Je allgemeiner eine Theorie ist, desto weniger kann sie für einen spezifischen Fall gelten. Bei fünf dieser neun Studierenden wurde sowohl der Code *TE - Abstraktion* als auch der Code *PE – Situativität* vergeben. Diesen Studierenden scheint bewusst zu sein, dass die Allgemeingültigkeit von Theorien deren direkte Umsetzung in der situativen Praxis verhindert.

Sieben der Studierenden, die diese Situativität der Praxis sehen, sowie vier weitere Studierende nennen den *eigenständigen Umgang mit einer Situation* als Merkmal von Praxis. Während *Handeln* (siehe Kapitel 11.3.2) auch im Sinne eines angeleiteten Agierens (zum Beispiel nach einem *Leitfaden*) geschehen kann, sehen diese Studierenden ihre selbstständige Eigenleistung als Praxis an. Von diesen Studierenden geben dann auch relativ wenige Studierende ($n = 2$) an, dass sie die Theorie als Leitfaden nutzen wollen, dem sie folgen können. Allerdings zweifelt gleichzeitig ein Großteil der Studierenden, die Praxis als den selbstständigen Umgang mit einer Situation verstehen, die *Brauchbarkeit* der Theorie an. Sie scheinen nicht zu wissen, wie sie diese in ihren eigenständigen Umgang mit Situationen integrieren können.

Merkmale der möglichen Verhältnisse von Theorie und Praxis

Die angehenden Lehrkräfte erkennen nicht nur Merkmale der Konzepte Theorie und Praxis, sondern ebenfalls von deren Verhältnis zueinander. Sie machen sowohl Aussagen zu den direkt auf die Lehrerbildung bezogenen Verhältnis-Figuren als auch zu den strukturellen Merkmalen der Beziehung von Theorie und Praxis.

Es wurden zwölf mögliche Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis als Kategorien definiert.¹¹⁹ Jede dieser Figuren fokussiert einen anderen Blickwinkel auf die Art und Weise, wie Theorie und Praxis in Beziehung zueinander stehen und aufeinander einwirken.

Die Studierenden gehen auf unterschiedlich viele dieser Figuren im Verlaufe ihrer Interviews ein. Die Anzahl der Verhältnisse, die die Studierenden sehen, zeigt Abbildung 28. Der Mittelwert liegt bei 3.87 (SD = 1.75) genannten Verhältnis-Figuren pro Person. Keine Person erkennt keine oder mehr als acht der zwölf möglichen Verhältnisse. Alle Studierenden scheinen folglich Überzeugungen zu den Verhältnissen von Theorie und Praxis zu haben, während keine Person sich allen möglichen Verhältnissen bewusst ist.

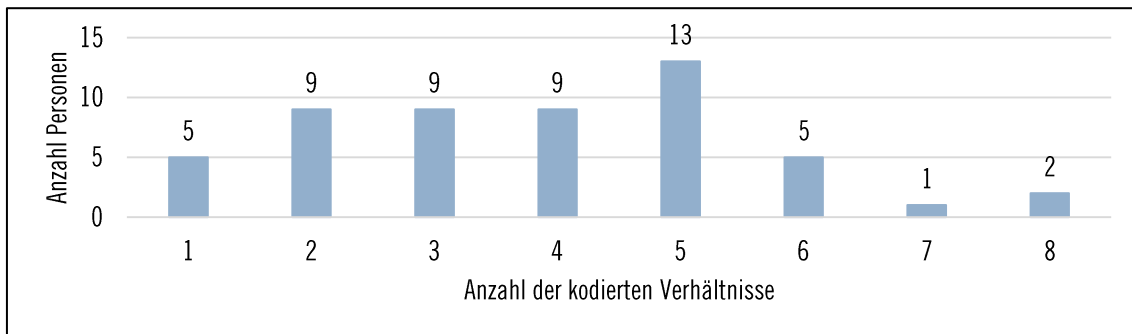


Abbildung 28 Anzahl der kodierten Verhältnisse bei den Studierenden

¹¹⁹ Die Beschreibung der zwölf Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis zur besseren Orientierung.

INTERGRATIONSKONZEPTE (Theorie und Praxis lassen sich aufeinander beziehen)		
Theorie vor Praxis	Technologie	Theorien können in der Praxis angewendet werden.
	Mutterwitz	Theorien werden in der Praxis angewendet. Für diese Anwendung bedarf es aber einer Urteilskraft bzw. kreativen Eigenleistung der Lehrkräfte.
	Prozedualisierung	Theorien werden eingeübt und routinisiert.
	Brille	Studierende lernen Theorie. Sie nutzen diese, um die Praxis zu beobachten. Dabei können sie bestimmte Aspekte der Praxis besser wahrnehmen.
Praxis vor Theorie	Induktion	Studierende machen Erfahrungen in der Praxis. Anschließend setzen sie diese in einen Bezug zur Theorie und können ihre Praxis so verbessern.
Praxis mit Theorie	Parallelisierung	Theorie und Praxis werden gleichzeitig gelernt.
DIFFERENZKONZEPTE (Theorie und Praxis sind unterschiedlich und können nicht direkt aufeinander bezogen werden)		
	Persönlichkeit	Begabung und Persönlichkeitsdispositionen sind ausschlaggebend für die „gute“ Lehrkraft.
	Erfahrung	Durch Erfahrungen (eigenes Handeln, Modellernen) erlangen Studierende implizites Wissen.
	Anreicherung	Stufenweise werden Kompetenzen vom rational-expliziten zum unbewussten Wissen erworben.
	Reflexion	Erfahrungen müssen anhand von objektiven und subjektiven Theorien ständig reflektiert werden.
	Interferenz	Durch die ständige Rückbesinnung auf Theorien und Reflexion werden handelnde Personen handlungsunfähig.
	Konsekution	Die Lehrerbildung wird streng in die drei Phasen Theorie (Universität), Praxis (Referendariat) und Weiterbildungen (Berufsalltag) unterteilt.

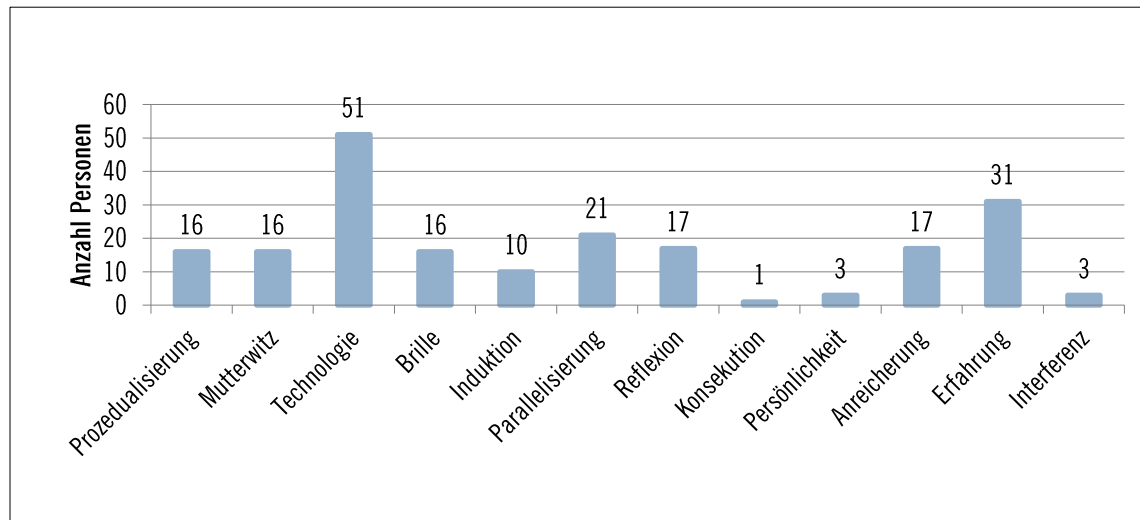


Abbildung 29 Figuren der Relationierung von Theorie und Praxis aus der Sicht der Studierenden

Jede der zwölf möglichen Figuren wird von mindestens einer Person zumindest einmal genannt. Abbildung 29 zeigt, wie häufig die einzelnen Verhältnis-Figuren von den Studierenden genannt werden. Die Figuren werden dabei von den Studierenden unterschiedlich kombiniert. Ein systematisches, gemeinsames Auftreten bestimmter Figuren der Relationierung von Theorie und Praxis bei den Studierenden konnte nicht festgestellt werden.

Es ist jedoch auffällig, dass Proband_innen, die nur eine Verhältnis-Figur erkennen (mit Ausnahme von einer Person), die Figur *Technologie* nennen. Diese mögliche Beziehung zwischen Theorie und Praxis sticht besonders hervor. Alle bis auf zwei der Studierenden haben die Überzeugung, dass Theorien in der Praxis angewendet oder umgesetzt werden können (Abbildung 29). Die Studierenden, die die Figur *Technologie* nicht nennen, gehen ebenfalls nicht auf die ihr ähnlichen Figuren *Mutterwitz* und *Prozedualisierung* ein. Sie denken damit nicht, dass Theorien direkt auf die Praxis einwirken.

Obwohl fast alle der Studierenden diese Umsetzung von der Theorie in die Praxis sehen, scheinen sie bei ihren weiteren Ausführungen an einigen Stellen an der Machbarkeit der *direkten Umsetzung zu zweifeln*. Zehn der Studierenden, die eine Äußerung zur *Technologie* machen, sagen an anderer Stelle in ihren Interviews, dass diese nicht möglich ist bzw. nicht alle Theorien zu Anwendung in der Praxis entwickelt wurden. Hier lassen sich also Widersprüchlichkeiten in den Aussagen der Studierenden erkennen bzw. den Studierenden ist bewusst, dass es unterschiedliche Theorien gibt, die besser oder weniger gut umgesetzt werden können.

Während die Umsetzung der Theorie von nahezu allen Studierenden angenommen wird, unterscheiden sich die Überzeugungen der Studierenden zu den weiteren Verhältnis-Figuren. Die Figuren *Mutterwitz*, *Prozedualisierung*, *Brille*, *Reflexion* und *Anreicherung* werden von den Studierenden ähnlich häufig genannt (jeweils etwa ein Drittel der Studierenden, Abbildung 29). Auffälligkeiten gibt es jedoch bei den sechs weiteren Konzepten.

Die Figur *Induktion* nennen 10 Studierende. Diese Anzahl ist im Vergleich zu den Studierenden, die Figuren in der Abfolge *Theorie vor Praxis* beschreiben (siehe Fußnote 119), eher gering. Es gibt in diesem Bereich zwar eine größere Anzahl an Kategorien, doch nennen hier bis auf eine Person alle Studierenden eine Verhältnis-Figur. Während also fast alle angehenden Lehrkräfte sagen, dass gelernte Theorien den Ausgangspunkt ihres Lernens bilden, nennen eher wenige Studierende die Praxis als Basis für ihr Lernen. Dieses Ergebnis stimmt mit der erkannten Reihenfolge bei der Genese von Theorie und Praxis überein (siehe Kapitel 11.1.2). Bei der Genese wurden mehr Aussagen der Reihenfolge Praxis vor Theorie kodiert als bei der Induktion. Es muss hier unterschieden werden zwischen Personen, die allgemein die Reihenfolge Praxis vor Theorie sehen und denen, die Praxis und Theorie in einen Zusammenhang zueinander setzen und die Praxis durch die Theorie verbessern wollen.

Im Vergleich mit der Reihenfolge *Theorie vor Praxis* nennen ebenfalls eher wenige Studierende die *Parallelisierung* von Theorie und Praxis während ihres Studiums (Abbildung 29). Obwohl vielen Studierenden eine Verknüpfung von Theorie und Praxis wichtig ist (siehe Kapitel 11.2.4), scheint bei dieser Verknüpfung nicht für alle Studierenden ausschlaggebend zu sein, dass – wie in folgendem Zitat – beide Konzepte gleichzeitig gelernt werden:

„Ähm, also am besten bei mir in den Sportseminaren, wo man ähm, dann wirklich sehr gut das einfach sofort anwenden kann, weil das in der Sporthalle fest stattfindet und man macht erst eine theoretische Einleitung über das Volleyballspiel und spielt es dann sofort durch und kann dann sofort darauf Bezug nehmen und kann das sofort ausprobieren.“ (Zitat 5: 7.1: 126)

Während die Gleichzeitigkeit für diesen Studenten „am besten“ ist, scheint es für andere Studierende wichtiger zu sein, dass Theorie und Praxis im Studium überhaupt miteinander in einen Zusammenhang gebracht werden. Auf die *Persönlichkeit* als Verhältnis von Theorie und Praxis nehmen drei Personen Bezug. Während die Studierenden durch die Praxis zwar wissen wollen, ob sie für den Lehrerberuf geeignet sind (siehe Kapitel 11.3.2) – und bei dieser Überprüfung eventuell Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle spielen – geben sie dabei keine Persönlichkeitsmerkmale als Begründung an. Wenn es um persönliche Eigenschaften beim Unterrichten geht, dann wollen die Studierenden eher Theorien mit einer Art *Mutterwitz* in der Praxis anwenden (Abbildung 29).

Im Vergleich mit den anderen Verhältnis-Figuren wurde bei relativ vielen der angehenden Lehrkräfte das Konzept *Erfahrung* kodiert. Der Umstand, dass das *Modelllernen* als didaktische Umsetzung dieses Konzepts zu verstehen ist und gleichzeitig eigene *Erfahrungen* hier eine Rolle spielen, erklärt, warum vielen Studierenden dieses Konzept wichtig ist (siehe *Nutzen der Praxis*, Kapitel 11.3).

Eher irrelevant für die Studierenden scheint das Konzept *Interferenz*, welches nur von sehr wenigen Studierenden genannt wird. Theorien werden also eher nicht als etwas angesehen, dass die Studierenden handlungsunfähig macht. Dies wird bestätigt dadurch, dass die meisten Studierenden Theorien für *wichtig* und *notwendig* (siehe Kapitel 11.2.4) im Studium erachten. Auch die Studierenden, die diese Figur nennen, wollen nicht auf Theorien im Studium verzichten.

Das Konzept *Konsekution*, also das Drei-Phasen-Modell der Lehrerbildung, wie es durch die Aufteilung Universität – Referendariat – Weiterbildungen in Deutschland in großen Teilen vorzufinden ist, wurde nur einmal kodiert. Die Studierende geht hier auf Weiterbildungen in ihrem späteren Berufsleben ein:

„Du bist ein Jahr aus der Uni raus und schon gibt es neue Theorien und neue Erkenntnisse und neue Methoden und ich glaube auch, dass das Teil des Berufs ist, das man Fortbildungen besucht. Also zumindest weiß ich, dass bei uns oft Mathe ausgefallen ist, weil unserer Mathelehrer immer auf Fortbildung war.“ (Zitat 6: 16.1: 66)

Weiterbildungen spielen nicht nur in diesem Lehrerbildungsmodell eine Rolle. Da die Studierende diese jedoch in einem solchen Modell durch ihre Lehrkräfte erlebt hat und wahrscheinlich selbst erleben wird, wurde die Äußerung hier kodiert. Insgesamt scheinen die Studierenden dieses Modell nicht für ein Verhältnis von Theorie und Praxis zu halten.

Insgesamt wurden fast doppelt so viele Figuren kodiert, die sich der Integrationsthese zuordnen lassen ($n = 130$ Figuren), wie solche, die der Differenzthese untergeordnet sind ($n = 72$ Figuren) (Abbildung 29). Studierende sehen dementsprechend eher, dass Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können. Diese Feststellung wird bestätigt durch den Anteil von 55 Prozent der Studierenden, der in den Interviews konkret sagt, dass Theorie und Praxis *zusammengehören*. Schaut man sich die Kategorie *theoretische Verhältnisse* an, dann wird jedoch deutlich, dass die Studierenden unterschiedliche Ideen dazu mitbringen, wie diese Zusammengehörigkeit konkret aussieht. Es konnten hier insgesamt nur wenige Aussagen kodiert werden, doch während einige Studierende Theorie und Praxis als Pole oder Gegenteile ansehen, ist bei anderen erkennbar, dass Theorie und Praxis für sie wie eine Spirale aufeinander aufbauen. Dass *ohne Theorie keine Praxis* möglich ist, sagen sieben Studierende. Allerdings sagt niemand, dass es *ohne Praxis keine Theorie* gibt. Theorien scheinen dementsprechend für ein Teil der Studierenden eher notwendig für deren Handeln, während andersherum die Praxis nicht unbedingt notwendig für die Theorie ist.

Trotz des erkannten Zusammenhanges von Theorie und Praxis sehen Studierende, dass die beiden Konzepte auch unabhängig voneinander bestehen können. Auch hier liegen bei den Studierenden unterschiedliche Überzeugungen vor. So sagen drei Studierende, dass es *Praxis ohne Theorie* gibt und eine Studentin gibt an, dass

Theorie ohne Praxis existieren kann. Es lassen sich in der Kategorie *theoretische Verhältnisse* lediglich bei drei Studierenden Äußerungen dazu finden, dass Theorie und Praxis nicht zusammengehören. Während eine Person feststellt, dass Theorie nicht gleich Praxis ist (27.1: 86), sagt eine Studentin, dass es wichtig ist, sich diese Differenz auch zu vergegenwärtigen:

„Also was man uns immer gesagt hat, ist, dass diese Differenz zwischen der Theorie und der Praxis besteht. Das man sich der als Lehrkraft halt sehr bewusst sein muss, weil sonst kommt man damit nicht klar (lacht)“ (Zitat 7: 15.1: 70)

Eine weitere Studentin thematisiert in diesem Zusammenhang den Kategoriefehler, nach dem Theorie und Praxis nicht derselben Kategorie zuzuordnen sind und dementsprechend nicht direkt in einem Zusammenhang stehen:

„Ja, das ist das schwierige, weil man wahrscheinlich / weil das einfach ein ganz anderer Handlungsrahmen ist und man sich wahrscheinlich nicht so schnell auf bestimmte Theorien berufen kann, innerlich.“ (Zitat 8: 12.1: 136)

Diese Studierenden beschreiben strukturelle Merkmale der Differenzthese. Da verhältnismäßig wenige Studierende konkret auf die Differenz zwischen Theorie und Praxis eingehen, bestätigen diese Einzelaussagen die Feststellung, dass die Studierenden eher Figuren der Integrationsthese denn der Differenzthese als Verhältnisse von Theorie und Praxis erkennen.

11.2.2 Zuordnungen von Theorie und Praxis zu Elementen der Ausbildung

Innerhalb des Lehramtsstudiums lassen sich bestimmte Studienelemente (zum Beispiel Inhalte wie Fachdidaktik oder Orte wie die Schule) eher der Theorie bzw. eher der Praxis zuordnen. Die Grenzen zwischen Theorie und Praxis können dabei fließend sein. Im folgenden Kapitel soll deswegen vorgestellt werden, welche Facetten ihrer Ausbildung die Studierenden eher der Theorie und welche eher der Praxis zuordnen würden. Theorie und Praxis werden von den Studierenden hier konkret auf das eigene Studium bezogen und es soll auf diese Weise herausgefunden werden, ob alle Studierenden von derselben „Sache“ sprechen, wenn sie sich zum Beispiel mehr Praxis in ihrem Studium wünschen (siehe Kapitel 11.2.3). Ferner soll aufgezeigt werden, wann und ob Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden innerhalb dieser Studienelemente verknüpft wurden.

Tabelle 13 Zuordnungen der theoretischen und praktischen Elemente sowie deren Verknüpfung im Studium durch die Studierenden

	Theorie	Praxis	Verknüpfung
Wissen	25	16	0
Fachwissenschaft	33	3	0
Didaktik	23	4	3
Fachdidaktik	7	1	4
Psychologie	20	0	1
Pädagogik	21	0	4
Methodik	17	2	0
Rezipieren	0	0	0
Vorträge	7	0	0
Literatur	20	0	0
Literatur mit Schulbezug	0	2	0
Hospitationen	1	30	2
Empirische Studien	1	1	0
Videokonferenzen	1	13	6
Fallbeispiele	2	7	3
Unterrichtsvideos	1	3	4
Handeln	0	25	0
Schreiben	3	2	4
Unterrichtsmethoden ausprobieren	0	2	0
Fachwissenschaftliche Übungen	1	15	1
Vorträge halten	1	15	0
Schulprojekte	0	26	15
Planung von Unterricht	2	10	5
Unterrichtssimulationen	1	21	6
Forschen	1	7	2
Unterrichten	0	16	2
Erarbeiten von Inhalten	1	3	1
Reflexionen/Diskussionen/Denken	12	7	1
Begegnungsorte in der Ausbildung	0	0	0
Universität	18	1	0
Vorlesungen	35	0	4
Schule	1	19	0
Seminare	30	12	12
Referendariat	0	1	0
Fächer	10	3	9
Praktikum	3	53	36
Anzahl der Aussagen insgesamt	298	320	125

Die Studienelemente wurden unterteilt in die fünf Subcodes der Ebene 1 *Wissen, Rezipieren, Handeln, Reflexionen/Diskussionen/Denken* und *Begegnungsorte in der Ausbildung*. Gemeinsam mit ihren Unterkategorien bilden sie eine Zusammenschau von Elementen, die den Studierenden im Lehramtsstudium begegnet sind. Eine Darstellung der Codes (inklusive der Subcodes der Ebene 2) mit der Anzahl der Studierenden, die einen Code Theorie, Praxis oder ihrer Verknüpfung zuordnen würden, finden sich in Tabelle 13. Die folgenden Ausführungen basieren auf dieser Tabelle.

Verteilung der Codes auf Theorie, Praxis und ihre Verknüpfung

Einige Studienelemente werden von den Studierenden eindeutig der Theorie oder der Praxis zugeordnet. So halten zum Beispiel alle Studierende, die auf das *Hören von Vorträgen* eingehen, dieses für ein theoretisches Element, während *Handeln* ausschließlich im Zusammenhang mit der Praxis kodiert wurde. Diese stellen jedoch eher eine Ausnahme dar. Bei einem Großteil der anderen Codes wurden die Studienelemente von verschiedenen Studierenden unterschiedlichen Bereichen (Theorie, Praxis, Verknüpfung) zugeteilt. Obgleich es Tendenzen gibt, welchem der drei Bereiche die Studierenden ein Studienelement am ehesten zuordnen würden, gibt es bei fast allen Elementen ebenfalls Studierende, die es einem anderen Bereich zugehörig sehen. So werden beispielsweise *Hospitationen* von vielen Studierenden als praktisch verstanden. Wenige Studierende halten diese aber für theoretisch bzw. für eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. Obgleich *Didaktik, Fachdidaktik, Pädagogik* und *Methodik* für viele Studierende eher theoretisch sind, sehen andere Studierende sie als praktisches oder verknüpfendes Element an. Weniger einheitlich sind die Kategorien *Seminare* sowie *Reflexionen/Diskussionen/Denken* verteilt. Bei ihnen dominiert zwar die Theorie, doch halten relativ viele Studierende diese ebenfalls für Praxis bzw. sehen eine Verknüpfung.

Es muss hier beachtet werden, dass die jeweiligen Elemente nicht gleich häufig von den Studierenden genannt werden. Während *Vorlesungen* von vergleichsweise vielen Studierenden ($n = 35$) als theoretisches Studienelement erkannt werden, nehmen nur relativ wenige Studierende Bezug auf die *eigene Forschung*, das *Rezipieren von empirischen Studien*, *Unterrichtsvideos* oder *Fallbeispiele*. Die Studierenden scheinen bestimmte Elemente in ihrem Studium eher als theoretisch, praktisch oder eine Verknüpfung wahrzunehmen bzw. erleben diese häufiger in ihrem Studium.

Diese heterogenen Zuordnungen der Studienelemente zeigen, dass die Studierenden keine einheitlichen Überzeugungen zur Aufteilung der Studienelemente mitbringen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Studierenden nicht genau wissen, welche Elemente sie welchem Bereich zuordnen würden. Insbesondere bei der *Planung von Unterricht* sind Studierende auch bei den Formulierungen ihrer Aussagen während der Interviews sehr unsicher:

„Interviewerin: ‚Aber diese Unterrichtsentwürfe würden für Dich auch schon eher zur Praxis dazu zählen, diese Unterrichtsentwürfe schreiben und sich das ausdenken und so?‘

Befragte: ‚Hm, nee, das wäre Theorie. Aber so der Verlaufsplan wäre Praxis (lacht).‘

Interviewerin: ‚Also auch eine Mischform?‘

Befragte: ‚Ja (lachend). Nein ich glaube man würde es eher als Theorie sehen, aber ich / also zumindest den Verlaufsplan macht man dann ja später dann auch immer. Also ist das Praxis (lacht).‘“ (Zitat 9: 3.1: 93-96)

Anhand der Überlegungen dieser Studentin lässt sich feststellen, dass die Studierenden ihre Ausbildungsanteile nicht immer exakt der Theorie bzw. der Praxis zuordnen können.

Inhaltliche Verteilung der theoretischen und praktischen Studienelemente

Die Studierenden nennen verschiedene Elemente, die ihnen in ihrem Studium begegnet sind, als Theorie, Praxis oder einer Verknüpfung der beiden Konzepte. Obgleich der letzte Abschnitt zeigt, dass eine eindeutige Zuordnung der Studienelemente durch die Studierenden nicht erfolgt, können doch Tendenzen in den Überzeugungen der Studierenden aufgezeigt werden. Tabelle 14 zeigt dabei die Gesamtzahl der Studierenden, die sich zu den Codes in den drei Bereichen äußern.

Tabelle 14 Hauptkategorien der Studienelemente nach der Anzahl der Personen insgesamt ¹²⁰

	Theorie	Praxis	Verknüpfung
Wissen	49	21	10
Rezipieren	29	38	11
Handeln	9	50	26
Reflexionen/Diskussionen/Denken	12	7	1
Begegnungsorte in der Universität	48	23	24
Begegnungsorte in der Schule	4	53	36

Nahezu alle Studierenden ordnen Aspekte im Zusammenhang mit *Wissen* der Theorie zu (Tabelle 14).¹²¹ Gleichzeitig gibt es Studierende, die *praktisches Wissen*, welches eher unbewusst ist und nicht unbedingt auf Theorien aufbaut, erkennen (Tabelle 13).

¹²⁰ *Begegnungsorte in der Universität* setzt sich zusammen aus den Codes TE 6.1, 6.3-6.4, 6.8; *Begegnungsorte in der Schule* setzt sich zusammen aus den Codes TE 6.2, 6.6-6.7 (da die Codes für Praxis und Verknüpfungen analog vergeben wurden, werden sie nicht gesondert aufgeführt; die Codes lassen sich im Kodiermanual finden und entsprechen den Codes in Tabelle 13)

¹²¹ Die Studierenden nennen ebenfalls Unterkategorien von Wissen (Tabelle 13). Dass die Werte der einzelnen Subcodes der Ebene 2 nicht höher sind, könnte damit erklärt werden, dass sie *Wissen* sagen, die Unterkategorien dann direkt mitdenken und nicht weiter auf spezifische Wissensfacetten eingehen bzw. sagen, dass in der Universität alles der Theorie zuzuordnen ist.

Das *Handeln* (inklusive der Unterkategorien) hingegen wird von den Studierenden schwerpunktmäßig der Praxis zugeordnet (Tabelle 14) und der Subcode der Ebene 1 *Handeln* von etwa der Hälfte der Studierenden mit Praxis gleichgesetzt (Tabelle 13). Es wird hier deutlich, dass die Studierenden nicht nur ihr eigenes *Unterrichten*,¹²² sondern ebenfalls weitere Tätigkeiten wie das Bearbeiten von *fachwissenschaftlichen Übungen*, *Vorträge halten* oder *Unterrichtssimulationen* als praktisch begreifen. Vergleichsweise wenige Studierende gehen auf die *eigene Forschung* ein. Dies ist erwähnenswert, da in zwei der drei befragten Seminare Forschungsarbeiten durchgeführt werden müssen (siehe Kapitel 9.2.5). Es scheint an einigen Stellen, als würden die Studierenden sich nicht als Produzent_innen von Theorie wahrnehmen wie die Aussage der folgenden Studentin zeigt:

„[...] also man nimmt halt immer wieder die Positionen, [...] die schon zusammengefasst wurden von irgendwelchen ähm (...), ja vielleicht auch Dozenten oder Professoren. Aber selbst stellt man halt nichts auf, ne? Also man stellt eigentlich immer nur das fest, was schon da ist. [...] also man, findet jetzt nicht selbst eine Theorie [...]“ (Zitat 10: 28.1: 73)

Die Studierende eignet sich die Theorie zwar an, aber sieht sich nicht in der Position, diese auch zu verändern bzw. selbst zu entwickeln. Hier lässt sich ein Zusammenhang zur Genese von Theorien erkennen. Nur relativ wenige Studierende nehmen in der Kategorie *wissenschaftliche Grundlage* auf empirische Studien als Basis von Theorien Bezug.

Beim Code *Rezipieren* geht es um diejenigen Elemente des Studiums, in denen die Studierenden sich mit vorgegeben Inhalten auseinandersetzen bzw. diese ihnen präsentiert werden. *Vorträge* und *Literatur* werden von den Studierenden der Theorie zugeordnet, während Kategorien mit einem möglichen Bezug zur Schule wie *Hospitationen*, *Videokonferenzen* und *Fallbeispiele* für sie eher zur Praxis gehören (Tabelle 13). Während 20 Studierende die Literatur der Theorie zugeordnen, halten zwei Studierende Literatur genau dann für praktisch, wenn sie wie Schulbücher einen Bezug zur Schule aufweist.

Die Studierenden nennen in den Interviews zwar *Reflexionen*, *Diskussionen* und *Denken* als theoretische und praktische Studienelemente, doch konnten bei diesem Code im Vergleich zu den anderen Subcodes der Ebene 1 der Studienelemente nur wenige Aussagen kodiert werden.

Eher praktisch scheinen aus Sicht der Studierenden *Begegnungsorte in der Schule*, während *Begegnungsorte in der Universität* eher der Theorie zugeordnet werden (Tabelle 14). Hier findet ferner eine institutionelle Zweiteilung der *Universität als Ort der Theorie* sowie der *Schule als Ort der Praxis* durch die Studierenden statt (Tabelle 13).

¹²² Die relativ geringe Anzahl von Personen (n = 16), die Unterrichten explizit nennen, ist eventuell damit zu erklären, dass die Studierenden das Unterrichten zum Beispiel als Teil des Handelns, der Schulprojekte oder der Praktika ansehen und es deswegen nicht gesondert erwähnen.

Verknüpfungen von Theorie und Praxis in den Studienelementen

Im Verhältnis zu den theoretischen und praktischen Facetten des Studiums nennen die Studierenden eher wenige Studienelemente, in denen sie eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erfahren haben (etwa ein Drittel der Aussagen zur Theorie bzw. zur Praxis, Tabelle 13). Einzelne Studierende erkennen jedoch in jedem der Subcodes der Ebene 1 unterschiedliche verknüpfende Elemente. Am häufigsten erkennen sie diese in *Schulprojekten*, *Seminaren* und den *Praktika*.

Obwohl die Studierenden unterschiedliche *Verhältnisse* von Theorie und Praxis während der Interviews ansprechen (siehe Kapitel 11.2.1), wird deren konkrete Umsetzung, die sich in den Verknüpfungen während des Studiums manifestiert, weniger oft gesehen. Allerdings geben bis auf vier Studierende alle befragten Personen an, zumindest eine Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem Studium erfahren zu haben.

Anzahl von theoretischen und praktischen Anteilen im Studium

Wie bei den Verhältnissen (Kapitel 11.2.1) nennen die Studierenden eine unterschiedliche Anzahl von theoretischen und praktischen Studienelementen (Abbildung 30). Obwohl sich die Aussagen insgesamt relativ gleichmäßig auf theoretische und praktische Studienelemente verteilen (Theorie = 298 Aussagen insgesamt; Praxis = 320 Aussagen insgesamt), sehen manche Studierende mehr theoretische bzw. praktische Studienanteile als andere (MW-Theorie = 5.62, SD = 1.77, Min. 1 und Max. 9 Aspekte; MW-Praxis = 6.02, SD = 2.29, Min. 1 und Max. 13 Aspekte). Im Durchschnitt sehen die Studierenden etwas mehr praktische als theoretische Anteile in ihrer Ausbildung. Allerdings ist hier die Standardabweichung auch etwas höher.

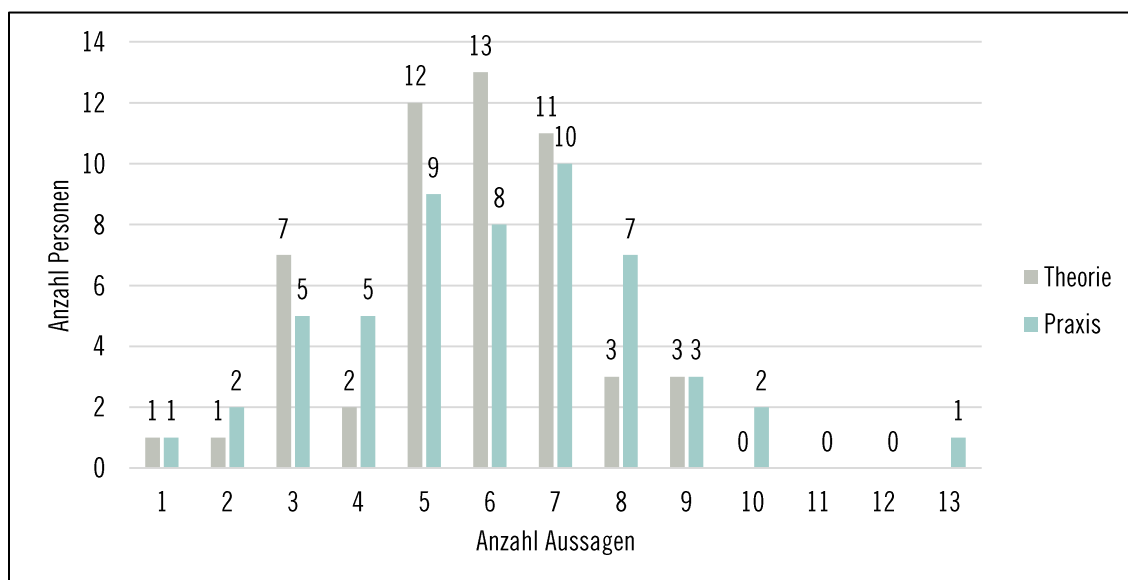


Abbildung 30 Anzahl der theoretischen und praktischen Studienelemente je Studierende/r

Wie Abbildung 30 zeigt, reicht die Anzahl der genannten Aspekte bei der Praxis von 1 bis 13. Einige Studierende ordnen dementsprechend nur wenige Studienanteile der Praxis zu, während andere verschiedene Aspekte als praktisch ansehen. Ein direkter Vergleich zweier Studierender soll dies illustrieren. Die Studentin des folgenden Zitats hält ausschließlich das eigene Unterrichten für ein praktisches Element in ihrem Studium:

„Wir haben das Praktische beobachtet sozusagen, also es nicht selber irgendwie wirklich praktisch durchgeführt, weil wir eben noch keinen eigenen Unterricht gemacht haben. Dementsprechend sind da noch nicht so viele praktische Erfahrungen. Also sonst, die restlichen Sachen sind sehr theoretisch gewesen.“ (Zitat 11: 43.1: 120)

Der folgende Student hingegen beschreibt unterschiedliche Elemente, die er zum Beispiel zur Praxis zählen würde:

„Sehr wichtig, weil ich auch persönlich ein sehr praktischer Mensch bin und ich gerne Dinge mache und auch während ich ein Referat halte oder ähm, während ich (..) eine Sportart ausführe auch lerne. Also wenn mir jemand erzählt, wie etwas funktioniert, muss ich das auch selber erst einmal gemacht haben und erst einmal ein Essay selber geschrieben haben oder eine Hausarbeit. So.“ (Zitat 12: 7.1: 76)

Dieser Student zählt jegliche Handlungen zur Praxis und ist derjenige, der von allen Befragten die höchste Anzahl an praktischen Anteilen in seinem Studium sieht. Die Feststellung, dass einige Studierende mehr praktische Studienelemente erkennen als andere, gilt ebenso für die theoretischen Studienelemente.

Ogleich sich viele Ansichten der Studierenden in Bezug auf die theoretischen und praktischen Studienelemente ähneln (so ist für die meisten Studierenden Theorie gleich Wissen und Praxis gleich Handeln), lassen sich Unterschiede in ihren Ansichten erkennen. Sie sprechen nicht nur verschiedene Aspekte des Studiums der Theorie bzw. der Praxis zu, sondern sehen auch unterschiedlich viele theoretische und praktische Elemente. Verknüpfungen von Theorie und Praxis erkennen sie in ihrem Studium im Vergleich mit den theoretischen und praktischen Anteilen eher wenige.

11.2.3 Aufteilung der theoretischen und praktischen Anteile im Studium

Basierend auf der Annahme, dass Studierende unterschiedliche Elemente ihres Studiums der Theorie bzw. der Praxis zuordnen, wurde angenommen, dass die Studierenden die Anteile von Theorie und Praxis in ihrem Studium unterschiedlich einschätzen (Ist-Zustand) bzw. dass die eigentlich gewünschten Anteile (Soll-Zustand) divergieren. Die Studierenden wurden aus diesem Grunde gefragt, wie hoch die Anteile von Theorie und Praxis in

ihrem Studium sind bzw. wie hoch sie sein sollten. Sie wurden aufgefordert, eine ungefähre Prozentangabe zu machen. 34 Studierende beantworteten die Frage nach dem Ist-Zustand in ihrem Studium und 48 Studierende machten eine Aussage zum Soll-Zustand.

Ist- und Soll-Zustände der Aufteilung von Theorie und Praxis im Studium

Tabelle 15 zeigt die von den Studierenden subjektiv empfundenen Anteile von Theorie sowie ihre gewünschten theoretischen Anteile im Studium.¹²³ Von den 34 Personen, die Angaben zum Ist-Zustand gemacht haben, sagen alle, dass sie derzeit mehr Theorie als Praxis im Studium erleben (alle Angaben liegen bei über 60 Prozent Theorie). Eine relativ kleine Anzahl von vier Personen (in Tabelle 15 lilafarben hinterlegt) würde die aktuellen Anteile von Theorie und Praxis nicht verändern. Alle anderen Studierenden wünschen sich, dass die theoretische Studienanteile reduziert und die praktischen Anteile erhöht werden.

Tabelle 15 Vergleich des Ist- und Soll-Zustands der Theorie-Anteile in Prozent

	IST - 100 Theorie	IST - 90 Theorie	IST - 80 Theorie	IST - 70 Theorie	IST - 60 Theorie
SOLL – 90 Theorie	1				
SOLL – 80 Theorie					
SOLL – 70 Theorie		2	2	1	
SOLL – 60 Theorie	1	1	3	2	3
SOLL – 50 Theorie		5	4	4	3
SOLL – 40 Theorie					2
SOLL – 30 Theorie					1
Mittelwerte SOLL¹²⁴	75	56.25	57.7	50.5	48.9

Die Anteile, die die Studierenden als Ist- bzw. Soll-Zustand nennen, divergieren jedoch. Die Spannweite der subjektiven Einschätzungen der Ist-Situation reicht von 100 Prozent Theorie und 0 Prozent Praxis bis 60 Prozent Theorie und 40 Prozent Praxis. Der erwünschte Soll-Zustand reicht von 70 Prozent Theorie und 30 Prozent Praxis bis zu 30 Prozent Theorie und 70 Prozent Praxis. Die Studierenden schätzen also die derzeit erkannten sowie die von ihnen erwünschten Studienanteile unterschiedlich ein.

Schaut man sich an, wie die Studierenden die Aufteilung von Theorie und Praxis in ihrem Studium derzeit empfinden und vergleicht diese mit ihren Wunschvorstellungen, dann sinken mit den Ist-Werten die Soll-Mittelwerte (Tabelle 15). Das scheint zu bedeuten: Je höher die Studierenden die theoretischen Anteile in ihrem Studium

¹²³ Auf die Darstellung der praktischen Anteile wurde hier verzichtet. Die theoretischen und praktischen Anteile sollen gemeinsam 100 Prozent ergeben. Die praktischen Anteile sind dann die Differenz zwischen 100 Prozent und den jeweiligen theoretischen Anteilen.

¹²⁴ Die Mittelwerte müssen hier sehr vorsichtig betrachtet werden, da nur kleine Fallzahlen vorliegen, doch geben sie erste Hinweise. Es gibt allerdings keinen Unterschied in den Soll-Mittelwerten von Ist-90 Prozent Theorie (MW = 56.25) und Ist-80 Prozent Theorie (MW = 57.7) bzw. Ist-70 Prozent Theorie (MW = 50.5) und Ist-60 Prozent Theorie (MW = 48.9).

einschätzen, desto höher wünschen sie sich auch die theoretischen Anteile. Befragte, die zunächst 100 Prozent Theorie in ihrem Studium erkennen, wünschen sich ausschließlich mehr Theorie als Praxis in ihrem Studium; Befragte, die zwischen 90 und 70 Prozent Theorie in ihrem Studium sehen, wünschen sich mehr Theorie oder ein ausgeglichenes Verhältnis von Theorie und Praxis; Befragte, die die Ist-Situation auf 60 Prozent Theorie einschätzen, wünschen sich alle 60 Prozent oder weniger Theorie im Studium. Letztere ist die einzige Gruppe, in der sich Personen mehr Praxis als Theorie im Studium wünschen. Wer im Verhältnis zu den anderen befragten Personen also bereits weniger Theorie im Studium sieht, wünscht sich trotzdem eine Erhöhung des praktischen Anteils und somit einen größeren praktischen Anteil als Studierende, die den theoretischen Anteil im Studium als höher einschätzen.

Der Mittelwert der Angaben zur Ist-Situation des theoretischen Anteils beträgt 83 Prozent, der Mittelwert des Soll-Zustands hingegen liegt bei 57,7 Prozent. Die Studierenden schätzen im Durchschnitt also, dass sie derzeit 83 Prozent Theorie und 17 Prozent Praxis im Studium haben. Sie wünschen sich im Mittel jedoch 57,7 Prozent Theorie und 42,3 Prozent Praxis. Insgesamt würden die Studierenden sich also für eine Erhöhung des Praxisbezugs aussprechen. 14 Studierende machen ausschließlich Aussagen zu ihren Wunschkonstellationen zur Aufteilung von Theorie und Praxis (und haben sich zur Ist-Situation nicht geäußert). In den folgenden Ausführungen sollen ihre Aussagen ebenfalls einbezogen werden. Der Mittelwert des Soll-Zustands verringert sich mit ihren Angaben minimal auf 55,5 Prozent Theorie.

Tabelle 16 Gewünschte Anteile von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium

	Anteile	Anzahl der Personen
Mehr Theorie als Praxis im Studium (ab 60 Prozent Theorie)		25
Ausgeglichenes Verhältnis (50 Prozent Theorie)		19
Mehr Praxis als Theorie im Studium (ab 40 Prozent Theorie)		3

Obwohl mehr als die Hälfte der Studierenden sich mehr Theorie als Praxis im Studium wünscht (Tabelle 16), geben insgesamt 39 Studierende eine Aufteilung zwischen 40 Prozent und 60 Prozent Theorie an. Sie tendieren dementsprechend zu einem großen Teil zu einem eher ausgeglichenen Verhältnis von Theorie und Praxis in ihrem Studium. Eine vergleichsweise geringe Anzahl an Studierenden hingegen spricht sich für mehr praktische als theoretische Studienanteile aus (Tabelle 16). Obwohl alle Studierenden sich mehr Praxis im Studium wünschen, wollen sie im Verhältnis nicht mehr Praxis als Theorie im Studium erfahren.

Beurteilung der Anteile von Theorie und Praxis im Studium

Unabhängig von den zuvor beschriebenen Fragen nach den theoretischen und praktischen Studienanteilen thematisieren die Studierenden, wenn ihnen die Aufteilung von Theorie und Praxis problematisch erscheint oder sie zufrieden mit ihr sind.

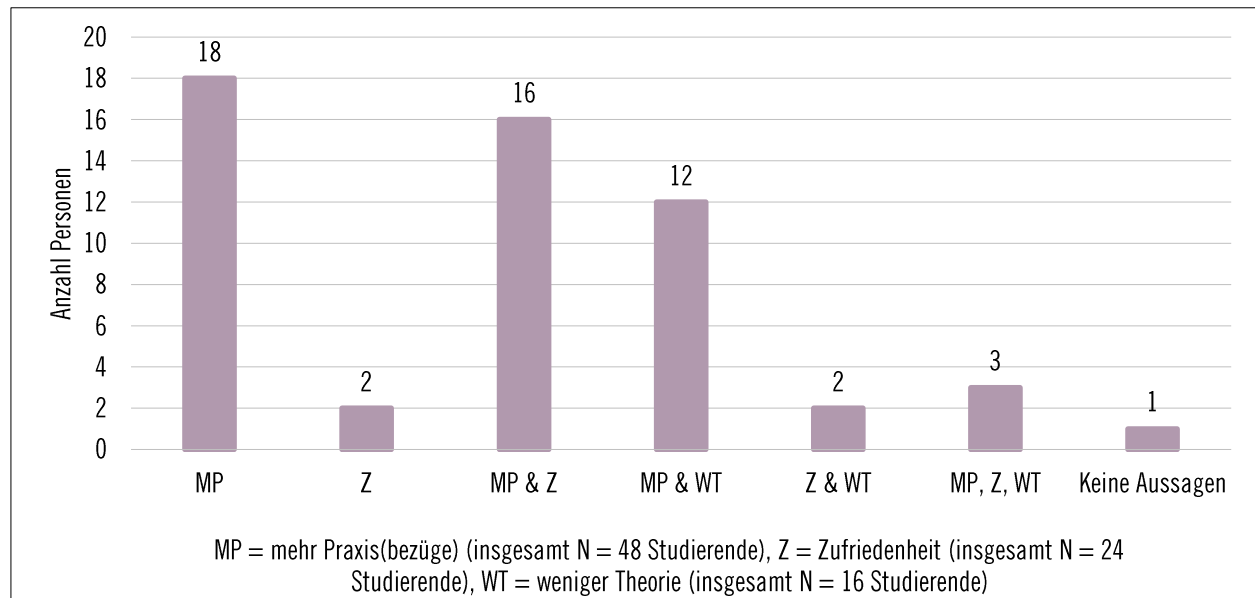


Abbildung 31 Beurteilung der Anteile von Theorie und Praxis im Studium

Wie Abbildung 31 zeigt, treten der Wunsch nach mehr Praxis(bezügen) bzw. nach weniger Theorie im Studium und die Zufriedenheit der Studierenden nicht zwingend isoliert auf. Während der Wunsch nach mehr Praxis bei gleichzeitiger Verringerung der Theorie schlüssig ist, geben einige Studierende an, dass sie trotz ihrer Zufriedenheit gern mehr Praxis im Studium hätten. Die Zufriedenheit scheint sich hier nicht auf das gesamte, sondern auf bestimmte Teile des Studiums zu beziehen (siehe S. 175, Punkt 3).

Fast alle Studierende haben ähnliche Überzeugungen in Bezug auf die Erhöhung von *Praxis bzw. Praxisbezügen* in ihrem Studium (Abbildung 31). Besonders wichtig erscheint dabei der kontinuierliche Praxisbezug. Sie wünschen sich nicht in erster Linie längere bzw. mehr Praktika, sondern einen beständigen Bezug zur Praxis durch in Seminare integrierte Projekte oder einen Schultag in der Woche. Insgesamt verdeutlichen diese Aussagen der Studierenden, die von ihnen vorgenommenen Einschätzungen der prozentualen Anteile. Auch hier wünschen sich nahezu alle Studierenden mehr Praxis in ihrem Studium.

Etwa die Hälfte der Studierenden drückt in ihren Interviews weiterhin aus, dass sie zumindest in Anteilen zufrieden sind mit der Aufteilung von Theorie und Praxis in ihrem Studium. Dafür geben sie hauptsächlich drei Codes an:

1. *Theorie als Grundlage*: Die Theorie wird als wichtiges Fundament angesehen. Die Studierenden wollen sich zunächst die Theorie aneignen, um dann die Praxis gut durchführen zu können. Daher sei es notwendig, zuerst viele theoretische Anteile in ihrem Studium zu erleben. Die Praxis würden sie später in Praktika oder im Referendariat ausreichend kennenlernen.
2. *Verknüpfung von Theorie und Praxis*: Obwohl insgesamt eher wenige Verknüpfungen von Theorie und Praxis erkannt werden (siehe Kapitel 11.2.2), sind die Studierenden zufrieden mit ihrem Studium, da Theorie und Praxis verknüpft werden.
3. *Fächer*: Die Studierenden bewerten nicht die gesamte Studienaufteilung positiv. Einige Studierende sagen, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis in bestimmten Fächern besser gestaltet ist als in anderen.

Diese drei Codes beschreiben unterschiedliche Aspekte der Zufriedenheit. Während in dem Code *Theorie als Grundlage* der Nutzen der Theorie hervorgehoben wird, thematisieren die anderen beiden Codes die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium. Während einige Personen mit der Theorie-Praxis-Verknüpfung im gesamten Studium zufrieden sind, halten andere eine solche nur in bestimmten Teilen des Studiums für gut.

Vorschläge zur Veränderung des Studiums in Bezug auf Theorie und Praxis

Um diese Zunahme der praktischen Studieninhalte zu erreichen, müsste das Lehramtsstudium verändert werden. Die Studierenden machen Vorschläge, wie eine Erhöhung des Praxisbezugs möglicherweise umzusetzen ist. Verschiedene Studierende sehen hier drei unterschiedliche Vorgehensweisen:

1. *Verkürzen der theoretischen Anteile*: 12 Studierende schlagen vor, die theoretischen Anteile zu kürzen und stattdessen mehr Praxis in das Studium zu integrieren. Die Universität soll sich auf das Lehren der wichtigsten Theorien beschränken und für die Studierenden eher nebensächlich erscheinende Theorien „[f]ür die Praxis opfern.“ (Zitat 13: 26.1: 113). In diesem Zusammenhang würden zwei dieser Studierenden für die Umwandlung des Lehramtsstudiums in eine Berufsausbildung plädieren.
2. *Praktisches Lernen*: Eine Lösungsmöglichkeit zur Verbesserung der Anteile von Theorie und Praxis in ihrem Studium sehen zehn Studierende in einer direkten Verknüpfung von Theorie und Praxis innerhalb der Seminare und Vorlesungen. Sie wollen die Theorien zum Beispiel direkt anwenden oder anhand von Beispielen lernen.

3. *Verlängerung des Studiums*: Für drei Studierende ist die Kürzung der Theorie keine Alternative zur Veränderung der theoretischen und praktischen Anteile in ihrem Studium. Sie loben die Vielfalt des Studiums: „[...] das ist schon gut, dass man so einen breiten Blickwinkel hat im Studium und wirklich nicht nur das Eine studiert [...]“ (Zitat 14: 8.1: 144) und können sich schwer vorstellen, dass Theorien eliminiert werden. Für diese drei Studierenden ist die Verlängerung ihres Studiums deswegen eine mögliche Lösung, die praktischen Anteile im Studium zu erhöhen.

Die Studierenden haben demzufolge sehr unterschiedliche Meinungen zur Veränderung des Studiums. Während die erste Gruppe bestimmte Theorien aus dem Lehramtsstudium eliminieren würde, möchte die letzte Gruppe jegliche Theorien erhalten. Die zweite Gruppe hingegen möchte Theorie und Praxis im Studium besser miteinander verzahnt sehen.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die Studierenden verschiedene prozentuale Anteile von Theorie und Praxis in ihrem Studium erkennen. Sie wünschen sich mehrheitlich ein eher ausgeglichenes Verhältnis von Theorie und Praxis, wobei hierfür der praktische Anteil erhöht werden müsste. Um dies zu erreichen schlagen die Studierenden unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten vor. Trotz der Forderung nach mehr Praxis im Studium sind einige Studierende mit ihrem Studium in Hinsicht auf die Verteilung von Theorie und Praxis zufrieden.

11.2.4 Bewertungen von Theorie und Praxis

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften enthalten zwar kognitive Elemente, doch auch ihre affektiven, emotionalen und bewertenden Elemente spielen eine wichtige Rolle. Gerade diese subjektiven Wahrnehmungen scheinen Einfluss auf die Professionsideale von Lehrkräften zu haben (siehe Kapitel 6). In diesem Kapitel werden deswegen die Bewertungen der Konzepte Theorie und Praxis durch die Lehramtsstudierenden vorgestellt.

Wichtigkeit von Theorie und Praxis und Notwendigkeit im Studium

Alle Studierenden, die Aussagen zur Wichtigkeit von Theorie machen ($n = 34$), halten diese für *wichtig* (Abbildung 32). Niemand gibt an, Theorien *unwichtig* zu finden. Vielmehr halten 48 Studierende Theorien im Lehramtsstudium sogar für *notwendig* und niemand gibt an, sie seien *nicht notwendig*. Für 42 Studierende ist die Praxis *wichtig* (Abbildung 32) und 44 Studierende geben an, dass sie die Praxis im Studium benötigen. Für *unwichtig* bzw. im Studium *nicht notwendig* hält sie niemand. ¹²⁵

¹²⁵ Hier soll zunächst nur festgestellt werden, dass die Studierenden die Praxis wichtig finden. Eine Einschätzung über den Grad der Wichtigkeit (im Sinne einer Skala „Ich finde Theorien sehr wichtig“ bis „Theorien sind unwichtig“) scheint hingegen eher Aufgabe eines quantitativen Fragebogens zu sein.

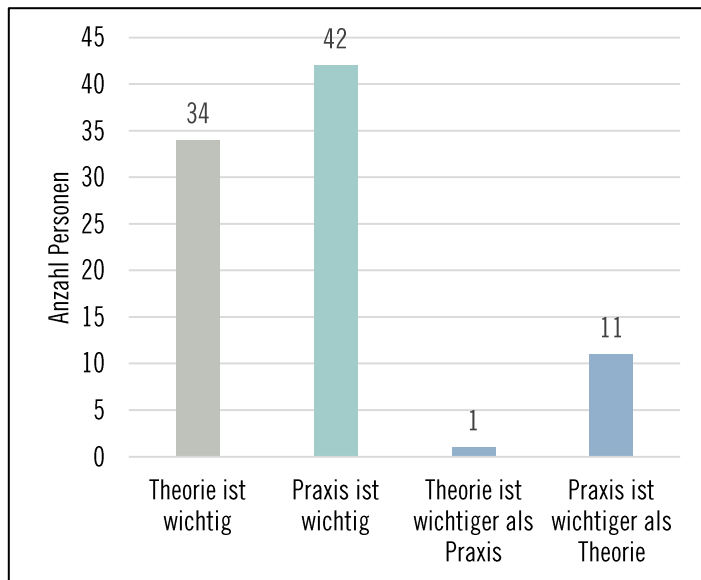


Abbildung 32 Wichtigkeit von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium

Allerdings äußern elf Studierende, dass ihnen *Praxis im Studium wichtiger ist als Theorie*. Eine Studentin sagt, dass sie die *Theorie im Studium für wichtiger* hält (33.1: 38). Dennoch wünscht sich diese Studentin *mehr Praxis* (33.1: 100). Sie stellt allerdings eine der wenigen Proband_innen dar, für die die schulische Praxis im Studium einen *Sinn* haben muss. Die einfache Anwesenheit in der Schule ist für sie nicht ausreichend (33.1: 72).

Obwohl es angehende Lehrkräfte gibt, die eines der Konzepte präferieren, bewerten sie

Theorie und Praxis insgesamt ähnlich. Aussagen zeigen, dass sie sowohl Theorie als auch Praxis für wichtig und notwendig erachten. Im Zusammenhang mit den Studienelementen, die in Kapitel 11.2.2 vorgestellt wurden, bestätigt dieses Ergebnis, dass die Studierenden sowohl theoretische als auch praktische Facetten in ihrem Studium für wichtig halten. Das vorherige Kapitel zeigte, dass Studierende sich mehr Praxis(bezüge) in ihrem Studium wünschen. Trotzdem scheint ihnen die Theorie wichtig zu sein und sie wollen diese trotzdem im Studium lernen.

Von den 53 Befragten sagen 46, dass eine *Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem Studium notwendig* ist. Nur zwei Studentinnen haben auch *Vorbehalte im Zusammenhang mit der Verknüpfung*. Als Begründungen gibt eine von ihnen (44.1: 110) an, dass Verknüpfungen zwar hilfreich, aber nicht immer notwendig sind. Die zweite Studentin sieht den Nutzen der Theorie in der Praxis nur bedingt:

„Ich glaube zum einen ja, zum anderen nein. Weil ich glaube, dass auch viel, also die Art wie man handelt, auch viel mit Bauchgefühl zu tun hat. Nicht mit unbedingt theoretischem Wissen, was man sich jetzt unbedingt angeeignet hat.“ (Zitat 15: 24.1: 48)

Sie hebt in ihrer Aussage die Wichtigkeit von implizitem Wissen – und somit die Verhältnis-Figur *Erfahrung* – für das Unterrichten hervor. In dieser spielt die Theorie eine eher untergeordnete Rolle.

Insgesamt ist den Studierenden die Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem Studium jedoch wichtig – auch, wenn sie bislang eher wenige Verknüpfungen in ihrer Lehramtsausbildung erkennen (siehe Kapitel 11.2.2).

Positive und negative Valenzen von Theorie und Praxis

Bei den positiven und negativen Valenzen von Theorie und Praxis wurden genau die Aussagen der Studierenden kodiert, die auf eine Bewertung der Konzepte durch die Studierenden schließen lassen. Tabelle 17 zeigt die Anzahl der Aussagen zu den Valenzen sowie die Anzahl der Personen, die eine solche Aussage jeweils getroffen hat.

Tabelle 17 Positive und negative Valenzen von Theorie und Praxis

	Positive Valenzen Theorie	Positive Valenzen Praxis	Negative Valenzen Theorie	Negative Valenzen Praxis
Anzahl Aussagen	37	101	43	33
Anzahl Personen	28	41	31	22

Obwohl die Studierenden sowohl die Theorie als auch die Praxis für wichtig erachten, haben sie ambivalente Emotionen zu den beiden Konzepten.

Wie in der Tabelle 17 zu erkennen ist, tätigen die Studierenden sehr viele Aussagen, die eine positive Bewertung der Praxis widerspiegeln. Positive Valenzen in Bezug auf die Theorie konnten nur zu etwa einem Drittel im Vergleich mit den Aussagen zur Praxis kodiert werden. Die Aussagen zu positiven Aspekten der Praxis verteilen sich auf 41 Studierende, die zwischen einer und acht Aussagen machen. Aussagen zu den positiven Valenzen von Theorie treffen lediglich 28 Personen, die höchstens zwei Aussagen zu ihnen machen. Die Studierenden bewerten die Praxis im Vergleich somit positiver als die Theorie.

Um die positiven Eigenschaften der Praxis zu beschreiben, nutzen die Studierenden Wörter wie „aufregend“ (Zitat 16: 1.1: 60), „total toll“ (Zitat 17: 14.1: 118), „schön“ (Zitat 18: 9.1: 126) oder „Spaß“ (Zitat 19: 3.1: 86). Die Theorie hingegen wird maximal mit Worten wie „interessant“ (Zitat 20: 46.1: 51) oder „gut“ (Zitat 21: 31.1: 65) beschrieben. Im Zusammenhang mit Theorie sind uneingeschränkt positive Aussagen im Gegensatz zur Praxis eher selten. Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist bei den negativen Valenzen nicht ganz so groß wie bei den positiven Valenzen (Tabelle 17). Theorie wird hier insbesondere als „trocken“ (Zitat 22: 10.1: 66) und „langweilig“ (Zitat 23: 5.1: 78) bezeichnet. Letztere Ansicht lässt sich ebenfalls bei der Praxis wiederfinden, die oft auch als „anstrengend“ befunden wird (Zitat 24: 47.1: 37).

Es gibt eine größere Anzahl an Befragten, die mehr negative als positive Aspekte bei der Theorie sehen. Dies ist bei der Praxis umgekehrt: Eine größere Anzahl an Personen sieht mehr positive als negative Valenzen.

Insgesamt scheint es, als würde die Praxis positivere Emotionen bei den Studierenden hervorrufen als die Theorie: Die Studierenden würden folglich positivere Gefühle bei den jeweils als praktisch angesehenen Studienelementen (Kapitel 11.2.2) haben, als wenn sie Theorien lernen müssten.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass sich die positiven und negativen Valenzen der Konzepte nicht ausschließen. So sehen 16 der Studierenden, die negative Aussagen zur Theorie machen, auch positive Aspekte derselben. Die Konzepte werden weder ausschließlich positiv noch negativ bewertet. Nahezu alle Studierenden, die positive Aspekte der Theorie sehen, bewerten auch die Praxis positiv. 14 Studierende, die positive Aussagen zur Theorie treffen, sehen negative Aspekte der Praxis. Eine große Anzahl derjenigen, die die Theorie positiv bewerten, sieht also Nachteile bei der Praxis. Es erscheint also möglich, verschiedene Emotionen zu Theorie und Praxis zu empfinden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehramtsstudierenden Theorie, Praxis und ihre Verknüpfung als wichtig bzw. notwendig erachten. Trotzdem haben die Studierenden nicht ausschließlich positive Überzeugungen zu diesen Konzepten, wobei die Praxis insgesamt als positiver denn die Theorie angesehen wird.

11.2.5 Zusammenhang zwischen Studienelementen, Anteilen und Bewertung

Die Zuordnung von Theorie und Praxis zu bestimmten Elementen des Studiums, die Einschätzung der Anteile von Theorie und Praxis im Studium sowie die anschließende Bewertung von Theorie und Praxis wurden bislang einzeln betrachtet. Es lässt sich jedoch vermuten, dass zwischen diesen drei Aspekten ein Zusammenhang besteht.

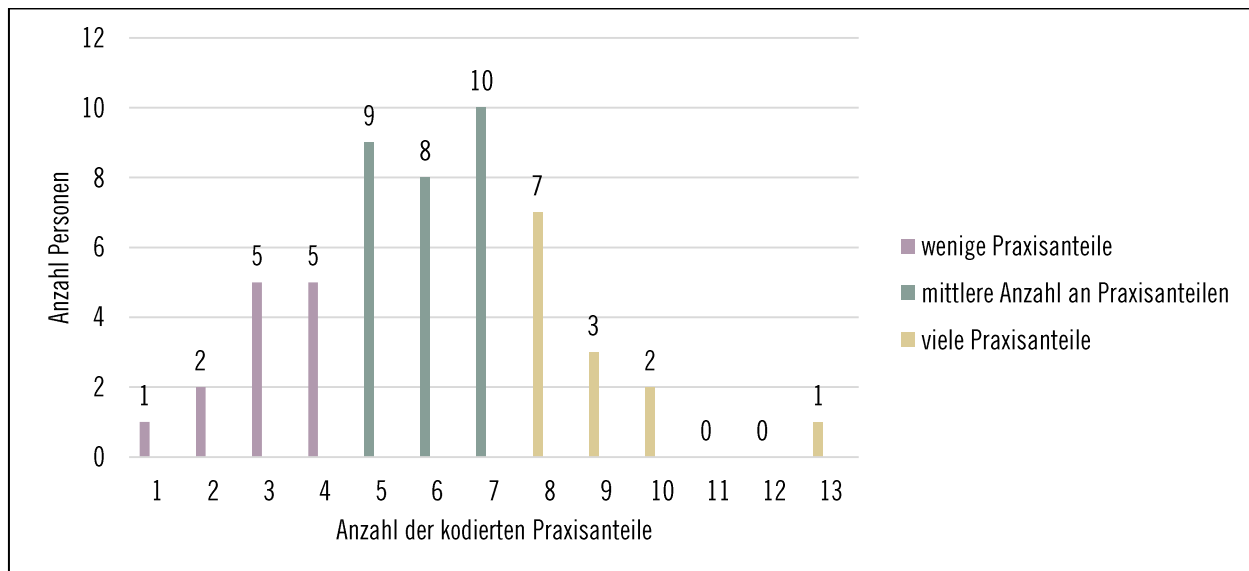


Abbildung 33 Einteilung der Studierenden nach Praxisanteilen

Um herauszufinden, inwieweit diese drei Bereiche tatsächlich in einem Zusammenhang stehen, wurden die Studierenden in drei Gruppen eingeteilt. Bei dieser Einteilung wurde von der Anzahl der praktischen Elemente,

die die Studierenden in ihrem Studium sehen, ausgegangen (Abbildung 33).¹²⁶ Es kommen bei dieser Aufteilung drei Gruppen – wenige, mittlere und viele praktische Anteile – zustande (Abbildung 33 und Tabelle 18), wenn die 25 Prozent Studierenden mit den wenigsten bzw. den meisten praktischen Anteilen im Studium herausgefiltert werden (Grunenberg und Kuckartz 2010):

Tabelle 18 Zuordnung der Studierenden nach Anzahl der genannten praktischen Anteile

Gruppe	Definition	Anzahl der praktischen Anteile	Anzahl der zugeordneten Studierenden
1	Studierende, die wenige praktische Anteile im Studium sehen	1-4	13
2	Studierende, die eine mittlere Anzahl von praktischen Anteilen im Studium sehen	5-7	27
3	Studierende, die viele praktische Anteile im Studium sehen	8-13	13

Wie Tabelle 18 zeigt, ist eine solche Einteilung möglich. Jeweils 13 Studierende erkennen wenige bzw. viele praktische Anteile, während doppelt so viele Studierende ($n = 27$) eine mittlere Anzahl von praktischen Elementen sehen. Im Folgenden sollen die Auffälligkeiten der einzelnen Gruppen näher betrachtet werden.

Gruppe 1

Gruppe 1 setzt sich zusammen aus 13 Studierenden, die nur wenige Anteile in ihrem Studium als praktisch einstufen. Für sie bildet die Theorie einen Großteil des Studiums. Die Studierenden erkennen in ihren Aussagen insbesondere solche Aspekte des Studiums als praktisch an, die mit der Schule in Verbindung stehen wie beispielsweise Praktika, Schulprojekte oder das eigene Unterrichten. Sie halten nur wenige universitäre Studienanteile für praktisch (Tabelle 19). Bei den Studierenden der Gruppe 1 wurden insgesamt 40 Aussagen zu den Praxisanteilen gemacht. 30 Prozent dieser Aussagen beziehen sich auf die universitäre Praxis. 70 Prozent der Aussagen stehen im Zusammenhang mit der schulischen Praxis. Fünf Studierende sehen keine praktischen Anteile im Zusammenhang mit ihrer universitären Ausbildung. Im Mittel nennen die Studierenden 0.92 universitäre und 2.31 schulische praktische Studienanteile. Von den 13 Studierenden dieser Gruppe sind lediglich vier mit ihrem Studium zufrieden.

Gruppe 2

Gruppe 2 stellt mit 27 zugeordneten Studierenden die größte Gruppe dar. Die Studierenden dieser Gruppe sehen eine mittlere Anzahl an praktischen Elementen in ihrem Studium. Von den insgesamt 158 Äußerungen der Studierenden zu praktischen Elementen in ihrem Studium werden 62 zur Theorie gemacht (39 Prozent). Im Mittel

¹²⁶ Eine Einteilung nach der Anzahl der genannten theoretischen Elemente brachte keine Ergebnisse.

ordnen die Studierenden 2.3 praktische Elementen im Studium der Universität und 3.64 praktische Elemente der Schule zu. Von den 27 Studierenden sind neun zufrieden mit ihrem Studium.

Tabelle 19 Aufteilung der Studienanteile in schulische und universitäre Praxis¹²⁷

Kategorie	Schulische Praxis	Universitäre Praxis
Wissen	Wissen (wird durch Erfahrungen erworben)	Unteraspekte von Wissen (werden in Seminaren etc. erworben)
Rezipieren	Hospitationen	Vorträge, Literatur (mit Schulbezug), empirische Studien, Videokonferenzen, Fallbeispiele, Unterrichtsvideos
Handeln	Handeln, Schulprojekte, Unterrichten	Schreiben, Unterrichtsmethoden ausprobieren, fachwissenschaftliche Übungen, Vorträge halten, Planung von Unterricht, Unterrichtssimulationen, Forschen, Erarbeiten von Inhalten
Reflexionen/ Diskussionen/ Denken		Reflexionen, Diskussionen, Denken
Begegnungsorte in der Ausbildung	Schule, Referendariat, Praktikum	Universität, Vorlesungen, Seminare, Fächer

Gruppe 3

Die dritte Gruppe umfasst Studierende, die sehr viele Anteile in ihrem Studium als praktisch ansehen. Die Studierenden machen insgesamt 116 Aussagen zu den Praxisanteilen in ihrem Studium. 53 Prozent dieser Aussagen beziehen sich auf die universitäre Praxis. Im Mittel ordnen diese Studierenden 4.69 Studienanteile der universitären Praxis und 3.9 Studienanteile der schulischen Praxis zu. Sie sehen damit mehr universitäre als schulische Elemente als praktisch an. Von diesen Studierenden sind 9 von 13 zufrieden mit ihrem Studium. Für zehn Studierende ist die Praxis als wichtiger als die Theorie (siehe Kapitel 11.2.4). Vier dieser zehn Studierenden lassen sich der Gruppe 3 zuordnen. Zwei von diesen vier Studierenden wünschen sich anteilig mehr Praxis als Theorie in ihrem Studium (insgesamt wünschen sich drei Studierende mehr Praxis als Theorie in ihrem Studium, siehe Kapitel 11.2.3).

Vergleich der Gruppen

Nach dieser Einteilung scheint es, als wären diejenigen Studierenden mit ihrem Studium zufriedener, die eine höhere Anzahl an praktischen Anteilen in ihrem Studium erkennen. So sind nur vier Studierende der Gruppe 1 zufrieden mit ihrem Studium, in den Gruppen 2 und 3 aber jeweils neun. Der Gruppe 2 lassen sich jedoch dop-

¹²⁷ Diese Zuordnung wurde anhand der theoretischen Untergliederung der objektivierenden Praxisbezüge in Kapitel 2.4.2 vorgenommen.

pelt so viel Studierende zuordnen wie der Gruppe 3. Mithin sind 30 Prozent der Studierenden in Gruppe 1 zufrieden mit ihrem Studium, 33 Prozent in Gruppe 2 und 69 Prozent in Gruppe 3.

Dabei scheint es jedoch nicht nur auf die Anzahl der praktischen Elemente anzukommen, sondern ebenso darauf, ob universitäre Praxiselemente als solche erkannt werden. Während in Gruppe 1 fünf Studierende in der Universität keine Praxis sehen, erkennen in den Gruppen 2 und 3 alle Studierenden mindestens ein universitäres Element als praktisch an.

Tabelle 20 Vergleich der Gruppen

Gruppe	MW der universitären Praxiselemente	MW der schulischen Praxiselemente	Universitäre Praxiselemente in Prozent	Schulische Praxiselemente in Prozent
1	0.92 (SD = 0.83)	2.31 (SD = 1.25)	30	70
2	2.3 (SD = 0.98)	3.64 (SD = 1.29)	39	61
3	4.69 (SD = 2.06)	3.9 (SD = 1.6)	53	47

Die Studierenden der Gruppe 3 sehen im Mittel als einzige Gruppe mehr universitäre Elemente als schulische Elemente als praktisch an (Tabelle 20). Insgesamt sehen sie sowohl die meisten universitären als auch die meisten schulischen Praxiselemente, gefolgt von Gruppe 2. Die wenigsten universitären und schulischen Praxiselemente sieht Gruppe 2 (Tabelle 20).¹²⁸

Schaut man sich gruppenübergreifend diejenigen Personen (n = 17) an, die mehr universitäre als schulische Praxis sehen bzw. eine gleiche Anzahl, dann kann man feststellen, dass elf von ihnen mit dem Studium zufrieden sind.¹²⁹

Die Studierenden der Gruppe 3 wünschen sich mehr Praxis in ihrem Studium und sprechen der Praxis einen hohen Stellenwert zu. Sie tun dies aber, da sie auch mehr Elemente im Studium als praktisch ansehen. Gleichzeitig sind sie zufriedener, weil sie bereits einen hohen Praxisanteil in ihrem Studium erkennen.

Insgesamt scheint sich das Erkennen von vielen praktischen Studienanteilen – und hier insbesondere in Bezug auf die universitäre Praxis – positiv auf die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium auszuwirken.

11.2.6 Probleme in Bezug auf die Merkmale und das Lernen von Theorie und Praxis

Wie die Auswertung der Valenzen zeigt (siehe Kapitel 11.2.4), bewerten die Studierenden weder Theorie noch Praxis ausschließlich positiv. Zum Beispiel empfinden sie bestimmte Aspekte als langweilig. Hier deutet sich

¹²⁸ Die Standardabweichung ist bei Gruppe 1 am niedrigsten. Hier sehen die Studierenden auch die wenigsten Elemente. Die Anzahl der genannten Elemente pro Person unterscheidet sich in der dritten Gruppe häufiger.

¹²⁹ Aus der Gruppe 1 lässt sich eine Person hier zuordnen, aus Gruppe 2 drei Personen und aus Gruppe 3 sieben Personen.

bereits an, dass die befragten Studierenden Probleme in Bezug auf Theorie und Praxis (sowie ihre Verknüpfung) erkennen. Diese sollen im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt werden. Die Anzahl der Studierenden, die Angaben zu den Problemen gemacht haben sowie die Anzahl der Aussagen insgesamt werden in Tabelle 21 dargestellt (rechte Spalte). Weiterhin wird gezeigt, wie häufig die unterschiedlichen Subcodes vergeben wurden (linke Spalte).

Tabelle 21 Kodierungen bei den Problemen von Theorie und Praxis

Hauptcode	Anzahl der Studierenden	Anzahl der Aussagen	Subcode	Anzahl der Studierenden
TE - Probleme	48	171	Richtigkeit	3
			Kritik	1
			Brauchbarkeit	39
			Verinnerlichen/Vergessen	18
			(tiefes) Verstehen	4
			Einbettung	13
			Lernarten	20
			Personenabhängig	7
			Tunnelblick	5
			Theoriereflexionen	4
Umsetzung	9			
PE - Probleme	47	135	Organisation / Kooperation	33
			Lernarten	31
			Brauchbarkeit	7
			Realität	10
			Qualität	5
			Praxisreflexion	5
ZE - Probleme	8	9	Qualität und Quantität	8

Anzahl der Kategorien und Codings

Fast alle Befragten sehen sowohl Probleme in Bezug auf die Theorie als auch die Praxis. Im Vergleich dazu sehen nur wenige Studierende Probleme im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Wie Kapitel 11.2.2 zeigt, erkennen die Studierenden aber im Verhältnis zu den theoretischen und praktischen Studienelementen auch eher wenige Verknüpfungen in ihrem Studium. Die Studierenden, die zu Problemen in Bezug auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis Aussagen machen, stellen fest, dass sowohl *Qualität als auch Quantität* der Verknüpfungen nicht ausreichend sind. Sie bemängeln, dass es zu wenige Verknüpfungen in ihrem Studium gibt und die bereits angebotenen Verknüpfungen nicht ausreichend gut sind.

Die Studierenden sehen bei der Theorie eine größere Bandbreite an Problemen als bei der Praxis. Während bei der Theorie elf unterschiedliche Codes vergeben wurden, sehen die Studierenden nur sechs verschiedene Prob-

lembereiche in Bezug auf die Praxis. Obwohl bei der Theorie insgesamt eine etwas höhere Anzahl an Aussagen kodiert wurde als bei der Praxis (Tabelle 21), zeigen diese Zahlen doch, dass die Studierenden bei beiden Konzepten in ihrem Studium Probleme erkennen. Wie bei den positiven und negativen Valenzen von Theorie und Praxis sowie den gewünschten Anteilen im Lehramtsstudium wird die Praxis nach diesen Werten von den Studierenden jedoch etwas besser eingeschätzt als die Theorie.

Weiterhin werden nicht alle Probleme gleichermaßen von den Studierenden erkannt. Während es Kategorien gibt, die bei einem Großteil der Studierenden vergeben wurden (zum Beispiel *Brauchbarkeit der Theorie*, *Organisation/Kooperation* sowie *Lernarten der Praxis*), stellen andere Kategorien eher Einzelmeinungen (zum Beispiel *Theoriereflexionen* oder *Praxisreflexionen*) dar, die im Vergleich dazu von eher wenigen Studierenden genannt werden (Tabelle 21). Es liegen folglich in Bezug auf die Probleme von Theorie und Praxis bei den Studierenden sowohl ähnliche als auch heterogene Überzeugungen vor.

Inhaltliche Beschreibung der Probleme in Bezug auf die Theorie

Die Studierenden nennen verschiedene Probleme, die sie im Zusammenhang mit der ihnen im Studium begegnenden Theorie sehen. Diese beziehen zum einen auf die Merkmale von Theorien, zum anderen auf solche, die den Studierenden beim Lernen von Theorie begegnen und sollen im Folgenden erläutert werden.

Das Problem der *Richtigkeit*, also dem Zweifel am Wahrheitsgehalt einer Theorie durch die Studierenden, beschreibt einerseits, dass Theorien veralten können. Andererseits steht es in einem engen Zusammenhang mit den Merkmalen *Situativität von Praxis* und *Abstraktheit von Theorie*. Die Studierenden stehen hier vor dem Problem, dass Theorien Aussagesysteme sind, die in der Realität eventuell keinen Bestand haben:

„ [...] aber ich kann mich jetzt nicht vor meine Klasse stellen und sagen ‚Ja, aber ihr sollt in den und den Stufen lernen, mit zwei sollte man das können, mit sechs sollte man jetzt aber schon lesen können, Du kannst es noch nicht, Du bist raus!‘“ (Zitat 25: 6.1: 44)

Wie das Zitat zeigt, weiß die Studentin nicht, wie sie mit dem Problem umgehen sollen, dass die Theorien in der Praxis nicht direkt anzutreffen sind, dass sie also ihrer Meinung nach nicht der Realität entsprechen.

Auf die Frage der Handlungsfähigkeit in Bezug auf Theorien bezieht sich ebenfalls der Code *Umsetzung*. So geben Studierende an, dass ihnen Wissen darüber fehlt, wie sie Theorien in der Praxis anwenden können. Diese Handlungsfähigkeit kann aus der Sicht relativ weniger Studierender ebenfalls eingeschränkt sein, wenn sie durch einen zu breiten Theoriefundus in eine Art *Tunnelblick* gelangen, der ihr Handeln beeinträchtigt.

Mit etwas weniger als die Hälfte der Studierenden geben im Vergleich zu den anderen Kategorien relativ viele Studierende an, dass sie die in der Universität gelernten Theorien nicht *verinnerlichen können und schnell wieder vergessen*. Diese Kategorie wird erweitert durch das Problem, dass Studierende Theorien *tiefgehend ver-*

stehen wollen, sie aber im Studium nur oberflächlich lernen. Die Studierenden begründen diese Problematiken entweder damit, dass sie zu viele Theorien lernen (*Anzahl Theorien*, Kapitel 11.2.3) oder mit der Art und Weise, wie sie Theorien in der Universität lernen:

Die Studierenden sagen, dass es an der *Einbettung* von Theorien in die Praxis mangelt (zum Beispiel durch praxisnahe Theorien). Laut der Studierenden könnten sie diese dann besser verstehen bzw. wissen, warum sie die Theorie lernen sollen. Diese Aspekte erkennen die Studierenden dann auch im Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis (siehe Kapitel 11.3). Relativ viele Studierende sehen Probleme in der Methodik des Theorielernens – also den universitären *Lernarten*. Sie bemängeln insbesondere, dass ihnen an der Universität ein „Auswendiglernen“ (Zitat 26: 25.1: 12) oder „dieses frontale“ (Zitat 27:12.1: 64) begegnet. Dieser Code steht in einem Zusammenhang mit der *Personenabhängigkeit*. Die Studierenden sagen hier, dass ihr Interesse bzw. ihr Lernzuwachs auch abhängig ist von den Dozierenden und wie diese die Lerninhalte vermitteln.

Alle diese Kategorien können in den Überzeugungen der Studierenden nebeneinander bestehen, sie widersprechen sich nicht. Die Kategorien *Kritik* und *Theoriereflexion* stellen hier eine Ausnahme dar. Während eine Studierende (11.1) den Wunsch nach weniger Kritik in Bezug auf Theorien äußert, fehlt anderen Studierenden das Hinterfragen und Reflektieren von Theorien sowie das Verständnis für einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Theorien. Es bestehen zwischen den Studierenden dementsprechend gegensätzliche Überzeugungen in Hinsicht auf diese Aspekte der Probleme.

Der Code, der im Bereich der Probleme am häufigsten vergeben wurde (Tabelle 21) und somit wesentlich für die Studierenden scheint, ist die *Brauchbarkeit* von Theorien. 70 Prozent der Studierenden haben Zweifel, dass sie alle Theorien in ihrem Berufsleben nutzen können bzw. wissen nicht, wie sie diese nutzen sollen. Einige Studierende bezweifeln, dass sie besonders detailliertes Wissen über bestimmte Themen (wie zum Beispiel „höhere Mathematik“ (Zitat 28: 49.1: 27) oder „was in den letzten 300 Jahren im Bildungssystem passiert ist“ (Zitat 29: 7.1: 44)) benötigen. Die Studierenden wissen nicht, ob die gelernten Theorien tatsächlich wichtig sind für den Schulalltag und nehmen bereits eine Beurteilung vor. Sie sprechen bestimmten Theorien eine größere Dignität zu als anderen. Insgesamt werden Theorien für wichtiger gehalten, die später angewendet werden können. Die Studierenden wünschen sich hier einen größeren Bezug zur Praxis (siehe Code *Einbettung*). In anderen Aussagen bewerten die Studierenden die Theorien nicht. Sie machen jedoch deutlich, dass sie den Sinn der Theorien nicht einschätzen können. Wie das Kapitel zur *Bewertung der Theorie* zeigt, sind die Studierenden nicht per se abgeneigt Theorien, zu lernen. Weiterhin scheinen Studierende zu sehen, dass sie Theorien benötigen, um ihre Praxis überhaupt durchführen zu können (Kapitel 11.2.1). Sie können aber oft nicht beurteilen, wie sie diese

konkret nutzen können. Während die Studierenden insgesamt unterschiedliche Probleme in Bezug auf die Theorie nennen, scheinen sie zur Brauchbarkeit von Theorien recht homogene Überzeugungen mitzubringen.

Inhaltliche Beschreibung der Probleme in Bezug auf die Praxis

Sowohl die Theorie als auch die Praxis weisen aus der Sicht der Studierenden spezifische Probleme auf. Sie erkennen jedoch auch ähnliche Problembereiche bei beiden Konzepten.

Während die Studierenden bei der Theorie befürchten, dass diese nicht der Wahrheit entspricht (*Richtigkeit*), geben sie im Zusammenhang mit der Praxis zu bedenken, dass diese möglicherweise nicht die (*Schul*)*Realität* oder den realen Lehreralltag widerspiegelt. Wie bei der Theorie wollen relativ wenige Studierende die *Praxis reflektieren*. Eine größere Anzahl an Studierende hingegen kritisiert – so wie bei der Theorie – die *Lernarten*. Sie machen unterschiedliche Aussagen zu Schwierigkeiten beim Lernen von Praxis wie zu wenig Verantwortung und zu viele Hospitationen, Stress, zu viel Anstrengung und Überforderung, eine zu große Abtrennung zur Theorie oder eine zu einseitige Praxis. Damit Studierende in der Praxis trotzdem möglichst viel lernen, wünschen sich Studierende analog zur Forderung nach einer Brauchbarkeit der Theorie eine *brauchbare Praxis*. Die Praxis muss sinnvoll sein und soll dazu beitragen, dass Studierende sich weiterentwickeln und Neues lernen, was direkt auf ihre spätere Tätigkeit ausgerichtet ist. Hier kann ein eher enges Verständnis des Praxisbezugs seitens der Studierenden abgeleitet werden. Während relativ wenige Studierende sich Reflexionen der Theorie bzw. der Praxis wünschen und relativ viele Studierende die theoretischen und praktischen Lernarten kritisieren, ist der Unterschied bei der Brauchbarkeit größer. Diese scheint für die Studierenden insbesondere ein Problem der Theorie zu sein, auf welches Studierende in Bezug auf die Praxis nur vereinzelt eingehen.

In einem engen Zusammenhang mit der Brauchbarkeit der Praxis steht die *Qualität der Praxis* – ein spezifisches Problem der Praxis. Während bei der Brauchbarkeit die Art und Weise der Praxis angezweifelt wird, wird hier von fünf Studierenden lediglich bemängelt, dass die Qualität ihrer Praxiserfahrungen nicht ausreichend hoch war. Sie geben an, dass sie während der erlebten Praxis wenig gelernt haben. Trotzdem zweifeln diese Studierenden nicht an der Wichtigkeit ihrer praktischen Erfahrungen. Sie haben eher den Eindruck, trotzdem irgendetwas Unbestimmtes gelernt zu haben.

Für etwa zwei Drittel der Studierenden ergaben sich im Verlaufe ihrer Praxiserfahrungen Schwierigkeiten bei der *Organisation bzw. der Kooperation* mit anderen Personen. Kooperation und Organisation wurden zu einem Code zusammengefasst, da es bei der Kooperation selten um inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit oder eine Zusammenarbeit im Sinne des gemeinsamen Lernens geht. Stattdessen gehen die Studierenden eher auf fehlende Offenheit und Freundlichkeit der Schulen, mangelnde Engagiertheit der betreuenden Lehrkräfte oder die schlechte Kommunikation mit den Dozierenden ein. Diese Art der Kooperationsprobleme liegt eher auf organisa-

torischer denn auf inhaltlicher Ebene. Neben den oben genannten Aspekten sehen die Studierenden Probleme bei der zeitlichen Organisation (Zeitaufwand, Arbeitsorganisation, Länge und Zeitpunkt der Praktika), der Gruppengröße von Praktikant_innen im Unterricht und schließlich bemängeln sie eine chaotische Organisation von Praktika oder Projekten in Zusammenarbeit mit der Schule. Diese Kategorie wurde im Bereich der Praxis am häufigsten vergeben. Im Bereich der Theorie kritisieren die Studierenden hingegen am häufigsten, dass sie nicht wissen, wozu sie die Theorien lernen sollen (Brauchbarkeit). Die Studierenden sehen die größten Schwierigkeiten der Konzepte auf unterschiedlichen Ebenen: bei der Praxis dementsprechend in organisatorischen Aspekten, während sie bei der Theorie nicht wissen, warum sie diese überhaupt lernen sollen.

Die Analyse zeigt, dass Studierende Probleme die Theorie und die Praxis betreffend wahrnehmen. Sie erkennen sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Problembereiche im Zusammenhang mit den beiden Konzepten, wobei die Studierenden mehr Aussagen zu den Schwierigkeiten bei der Theorie machen. Vergleichsweise wenige Studierende nehmen hier Bezug auf Probleme der Verknüpfung von Theorie und Praxis, während im Bereich der Theorie insbesondere deren Brauchbarkeit angezweifelt und im Bereich der Praxis deren Organisation kritisiert wird.

11.3 Welchen Nutzen haben Theorie und Praxis aus der Sicht der Lehramtsstudierenden?

Theorie und Praxis können im Lehramtsstudium unterschiedliche Funktionen einnehmen und haben damit einen spezifischen Nutzen für die Lehramtsstudierenden. Diese unterschiedlichen Nutzen sind die Begründung dafür, warum Studierende Theorie und Praxis für wichtig erachten und beide Konzepte für notwendig in ihrem Studium ansehen (siehe Kapitel 11.2.4).

Im Folgenden wird zunächst ein Vergleich der theoretischen und praktischen Nutzen aus Sicht der Studierenden vorgestellt. Anschließend werden die erkannten Nutzen der Theorie, der Praxis und der Verknüpfung auf inhaltlicher Ebene betrachtet.

11.3.1 Vergleich der theoretischen und praktischen Nutzen

Alle Studierenden erkennen unterschiedliche Nutzen von Theorie und Praxis und auch zur Verknüpfung der beiden Konzepte macht eine relativ große Anzahl von Studierenden Angaben (Tabelle 22, linke Spalte).

Im Gegensatz zur Genese und den Merkmalen von Theorie und Praxis – bei denen eine größere Anzahl an Personen die Theorie beschreiben konnte – machen die Studierenden fast doppelt so viele Aussagen zum Nutzen der Praxis wie zur Theorie (Tabelle 22, rechte Spalte). Wenn die Studierenden einen größeren Nutzen in der Praxis sehen, dann geht dieses Ergebnis einher mit den Resultaten, dass die Studierenden die Praxis insgesamt besser bewerten und sich mehr von dieser im Studium wünschen (Kapitel 11.2.3 und 11.2.4).

Tabelle 22 Kodierungen beim Nutzen von Theorie und Praxis

Hauptcode	Anzahl der Studierenden	Anzahl der Aussagen (inklusive Doppelkodierungen)	Subcode	Anzahl der Studierenden
TN	53	283	Allgemeiner Nutzen	35
			Unterricht/Beruf	53
PN	53	517	Allgemeiner Nutzen	16
			Unterricht/Beruf	52
			Lernmethoden	47
			Entscheidung	22
ZN	40	99		

Den größten Nutzen sehen die Studierenden sowohl bei der Theorie als auch der Praxis in Bezug auf das *Unterrichten und den späteren Beruf der Lehrkraft*. Den Studierenden ist bei der Theorie eher bewusst, dass diese auch einen *allgemeinen Nutzen* (unabhängig von der späteren Berufswahl) haben kann. Insgesamt ist – auch durch die weiteren Subcodes der Ebene 1 der Praxis (Lernmethoden und Entscheidung; für die inhaltliche Beschreibung der Subcodes siehe Kapitel 11.3.2) – der Nutzen der Praxis eher konkret auf das Berufsfeld der Lehrkraft ausgerichtet.

Es konnten beim Nutzen der Praxis eine größere Anzahl an Ausprägungen des Nutzens kodiert werden als bei der Theorie. Diese multiplen Ausprägungen der Praxis werden von den Studierenden häufiger genannt als die der Theorie, bei denen es sich teilweise um Einzelmeinungen der Studierenden handelt (vgl. Tabelle 23 und Tabelle 24).

Alle Nutzen der Theorie und Praxis unterschieden sich aus Sicht der Studierenden – außer die *Kategorien Sicherheit/Souveränität* und *Horizont- und Wissenserweiterung*. Beide Konzepte haben also das Potenzial die Studierenden in ihren Handlungen sicherer zu machen und ihnen bei der Weiterentwicklung ihres Wissens behilflich zu sein. Während der Nutzen *Sicherheit/Souveränität* von einer ähnlichen Anzahl von Personen der Theorie und der Praxis zugesprochen wird, scheint die *Wissens- und Horizontenerweiterung* eher ein Merkmal der Theorie zu sein (Tabelle 23 und Tabelle 24).

11.3.2 Inhaltliche Beschreibung des Nutzens von Theorie und Praxis

Im Folgenden werden zunächst der Nutzen der Theorie und anschließend der Nutzen der Praxis auf einer inhaltlichen Ebene beschrieben.

Der Nutzen der Theorie

Die Aussagen der Studierenden zum Nutzen der Theorie lassen sich in zwei große Bereiche unterteilen: den *allgemeinen Nutzen* beim Lernen von Theorien und den Nutzen von Theorien in Bezug auf den späteren *Beruf und*

das Unterrichten. Obwohl sich auch die Aussagen zum allgemeinen Nutzen teilweise auf den späteren Beruf beziehen, geht es hier in erster Linie um den Nutzen von Theorien für das Lernen der Studierenden.

Der Vergleich dieser beiden Bereiche zeigt, dass der Nutzen für den Beruf und das Unterrichten von den Studierenden sehr viel häufiger genannt wird als der allgemeine Nutzen (Tabelle 23).

Die definierten Codes zum Nutzen der Theorie widersprechen sich nicht und zeigen verschiedene Facetten des Nutzens auf.

Tabelle 23 Kodierungen beim Nutzen der Theorie

Hauptcode	Subcode	Anzahl der Studierenden
TN - Allgemeiner Nutzen	Wissens- und Horizonterweiterung	20
	Hinterfragen	4
	Lernen	5
	Verstehen	9
TN - Unterricht / Beruf	Unterricht/Beruf	50
	Hintergründe kennen/Grundlage	45
	Theorienvielfalt	9
	Immer	10
	Begründen	8
	Struktur/Orientierung	13
	Leitfaden	9
	Sicherheit/Souveränität	7
	Innovation	4

Die Unterkategorien beim *allgemeinen Nutzen von Theorien* beschreiben nicht den Mehrwert, den Theorien im Allgemeinen für die Wissenschaft und die Gesellschaft besitzen, sondern beziehen sich direkt auf das Lernen der Studierenden.

Am wichtigsten scheint für die Studierenden hier die *Wissens- und Horizonterweiterung* zu sein, durch die sie sich allgemein (und nicht zwingend im Zusammenhang mit ihrem späteren Beruf) weiterentwickeln können. Die weiteren Codes eines allgemeinen Nutzens – die von den Studierenden allesamt nicht in der Häufigkeit wie die Wissens- und Horizonterweiterung genannt werden (Tabelle 23) – werden ebenfalls bei den *Problemen von Theorie* von den Studierenden thematisiert (Kapitel 11.2.6). Während sie bei diesen kritisieren, dass sie Theorien nicht tiefgehend *verstehen* lernen und Theorien in der Universität nicht ausreichend *hinterfragt* werden, sehen andere Studierende diese als Aspekte des Nutzens von Theorie an, die sie im Studium bereits erlebt haben. Studierende, die die *Lernmethoden* der Theorie bemängeln, sagen gleichzeitig, dass sie durch die Auseinandersetzung mit Theorien aber gelernt haben zu *Lernen*.

Auch wenn es Studierende gibt, die sagen, dass Theorien ihnen in ihrem späteren Berufsalltag *immer* dienlich sein können, erkennen die meisten von ihnen eher einzelne Aspekte als nützlich an. Den *Nutzen von Theorien für den Lehramtsberuf und das Unterrichten* sehen nahezu alle Studierenden in der Hilfestellung durch theoretisch erworbenes Wissen (die Unterkategorien der Kategorie *Wissen* bei der Zuordnung der Studienelemente, Kapitel 11.2.2). Weitere Hilfestellungen für das Unterrichten kann die Theorie Studierenden bieten, indem sie *Sicherheit und Souveränität* verleiht, *Struktur und Orientierung* bietet und als *Leitfaden* für die Praxis fungiert. Bis auf letztere Kategorien können all diese Kategorien im Rahmen verschiedener Verhältnisse von Theorie und Praxis als Nutzen dienen. Die Leitfäden hingegen beziehen sich direkt auf die *Technologie* – die Studierenden wünschen sich eine theoretische Vorlage für das Handeln in der Praxis.

Eher homogen sind die Überzeugungen der Studierenden zur Funktion *Hintergründe kennen/Grundlage* (Tabelle 23). Die Studierenden geben an, dass sie durch das Lernen der Theorie eine Basis für ihr weiteres Handeln haben. Dass eine relativ große Anzahl an Studierenden den Nutzen der Theorie hier erkennt, geht einher mit dem Resultat, dass Studierende den Zusammenhang von Theorie und Praxis insbesondere durch die Reihenfolge *Theorie vor Praxis* begreifen (Kapitel 11.1.2 und 11.2.1). Die Kategorie *Begründen* – im Vergleich zu *Hintergründe kennen/Grundlage* nur von wenigen Studierenden genannt – verlässt diese Reihenfolge. Es geht vielmehr darum, dass Studierende im Nachgang einer Handlung diese rechtfertigen möchten oder über diese mit anderen Personen kommunizieren müssen.

Um eine gute Praxis durchführen zu können, nennen eher wenige Studierende die Kategorien *Innovation* (Integration neuer Theorien in die Praxis) und *Theorienvielfalt*. Letztere steht in einem Gegensatz zur Kategorie *TE – Probleme – Kritik*. Es gibt demnach Studierende, die möglichst wenige Theorien kennen wollen und solche, die ein Vorteil in dem Lernen unterschiedlicher Theorien sehen, letztere überwiegen jedoch:

„Ich finde, das sollte man eben auch lernen. Das man sagt: OK. Man hat eine Theorie und man kann [...] sich einer anderen Theorie zuwenden. Weil es gibt ja nicht DIE (betont) Theorie. Es gibt ja irgendwie 15.000 Theorien. Und wir lernen hier jetzt fünf davon.“ (Zitat 30: 25.1: 10)

Die Studierenden wollen also einen Überblick über ihre Möglichkeiten beim Unterrichten erhalten, sodass sie flexibel mit den Theorien umgehen können und sich während des Unterrichtens auf diese beziehen können.

Alle diese Kategorien stehen in einem Zusammenhang mit der Praxis. Obwohl die Studierenden unterschiedliche Aspekte des Nutzens erkennen, denken sie folglich beim Nutzen der Theorie bereits an deren Nutzen für die Praxis.

Der Nutzen von Praxis

Der Nutzen der Praxis lässt sich in die Blöcke *Allgemeiner Nutzen von Praxis*, *Unterricht/Beruf*, *Lernmethoden* sowie *Entscheidung* unterteilen. Die Tabelle 24 zeigt die Anzahl der Personen auf, die Aussagen zu den Subcodes dieser Kategorien machen.

Tabelle 24 Kodierungen beim Nutzen der Praxis

Hauptcode	Subcode	Anzahl der Studierenden
PN - Allgemeiner Nutzen	Gute Lernmethode	12
	Verinnerlichen	10
PN - Unterricht / Beruf	Unterricht/Beruf	42
	Selbsterkenntnis	19
	Realität	21
	Wissen über Akteure und Organisation	32
	Wissens- und Horizonterweiterung	9
	Vorteile Schulen	2
	Körper	8
	Perspektiven- und Rollenwechsel	16
	Sicherheit/Souveränität	6
	Kooperieren	12
PN - Lernmethoden	Negative Beispiele	24
	Ausprobieren	27
	Modelllernen	16
	Anwenden	16
	Feedback/Reflexion	19
	Erfahrungen	36
PN - Entscheidung	Schulfach	2
	Schulart	13
	Beruf	25

Dem *allgemeinen Nutzen von Praxis* wurde zum einen der Code *gute Lernmethode* zugeordnet. Ein Teil der Studierenden bewertet die Praxis als etwas, durch das sie gut lernen können. Eine analoge Kategorie konnte für die Theorie nicht kodiert werden. Dass Studierende die Praxis als gute Lernmethode ansehen, zeigt weiterhin der Code *Verinnerlichen*, der bei einer ähnlichen Anzahl an Personen vergeben wurde. Während die Studierenden bei der Theorie fürchten, diese schnell wieder zu vergessen (Code *TE – Probleme – Verinnerlichen / Vergessen*), sehen die Studierenden in der Praxis gerade die Möglichkeit, Theorien zu verstehen und zu verinnerlichen. Durch die Praxis könnten dementsprechend eventuell Probleme, die die Studierenden in Bezug auf die Theorie sehen, verringert werden.

Die meisten Subcodes wurden der Kategorie *Unterricht/Beruf* zugeordnet. Die Studierenden suchen in der Theorie bei diesem Code eher deren Nutzen für die Praxis. In den Unterkategorien von Unterricht/Beruf der Praxis wird der Nutzen jedoch nicht auf die Theorie bezogen, sondern auf das Lernen der Studierenden in der Praxis. Sie stehen dabei vor allem selbst im Mittelpunkt des Lernprozesses. So sagt eine unterschiedliche Anzahl von Personen (Tabelle 24), dass sie lernen möchte, wie man sich im Unterricht/Beruf verhält, wie sie ihren *Körper* (zum Beispiel sich präsentieren oder die Stimme und die Körpersprache verändern) bestmöglich einsetzt und wie man *sicher und souverän* agiert. Eine vergleichsweise mittlere Anzahl von Studierenden will lernen, den *Perspektiven- und Rollenwechsel* von der Schüler_in zur Lehrkraft zu vollziehen und sich als eine solche wahrzunehmen. Geringfügig mehr Studierende wollen außerdem mehr Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erlangen (*Selbsterkenntnis*). Mit Ausnahme von vier Studierenden wurde bei allen Befragten einer dieser Codes vergeben. Der Code *Vorteile Schulen*, bei dem es um das Lernen der Schulen und Schüler_innen durch praktische Kooperationen mit den Studierenden geht, wurde hingegen nur bei zwei Studierenden kodiert. Insgesamt sehen die Studierenden den Vorteil von Praxis in ihrem Studium eher für sich selbst als für die Schulen. Sie scheinen sich eher als Lernende und nicht als potenzielle Multiplikator_innen neuer Theorien und Innovationen.

Im Zusammenhang mit Schulen stehen ebenfalls die Kategorien *Kooperation* und *Realität*. Diese beiden Kategorien werden von den Studierenden ebenfalls im Kontext der Probleme von Praxis genannt (Kapitel 11.2.6). Bei diesen werden einerseits die Organisation und das Verhalten beteiligter Personen bei Kooperationen bemängelt, andererseits angezweifelt, dass die Praxis im Studium die tatsächliche Schulrealität aufzeigt. Trotz dieser Ansichten sehen die Studierenden gerade als Nutzen der Praxis, dass *Kooperationen* mit Lehrkräften und anderen Studierenden ermöglicht werden und sie einen *realen* Einblick in den Lehrertag erhalten. Eine große Anzahl der Personen, die Kooperationen als Nutzen der Praxis sehen (10 von 12 Studierenden), sind gleichzeitig unzufrieden mit den Kooperationen, die sie im Studium bislang erlebt haben.

Die *Wissens- und Horizonterweiterung* kann sowohl eine Funktion der Theorie als auch der Praxis sein. Die Studierenden machen hier keine Angaben dazu, was sie genau durch die Praxis an Wissen erlangen wollen. Ein anderes Wissen als bei der Theorie wollen relativ viele Studierende (Tabelle 24) im Zusammenhang mit der Kategorie *Wissen über Akteure und Organisation* erwerben. Hier stehen die Akteure des Schulkontexts (Lehrkräfte, einzelne Schüler_innen, Lerngruppen) sowie die Schule an sich im Mittelpunkt. Es werden hier Aspekte genannt, die laut der Studierenden durch die Auseinandersetzung mit Theorien nicht erworben werden können. Hierzu zählen die Studierenden unter anderem das Schülerverhalten bei verschiedenen Lehrkräften kennenlernen, das Vorwissen verschiedener Kinder erfahren oder das Erleben unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten.

Die Kategorien *Lernmethoden* und *Entscheidung* sind spezifisch für die Funktionen der Praxis und wurden bei der Theorie nicht vergeben. Das Aufzählen unterschiedlicher Lernmethoden sollte eigentlich ein Teil der *Zuordnung der Studienelemente* (Kapitel 11.2.2) darstellen. Die Studierenden begreifen die Lernmethoden jedoch als den Nutzen der Praxis. Die praktischen Methoden *Ausprobieren*, *Lernen am Modell*, *Anwenden der Theorie*, *eigene Erfahrungen machen*, *Feedback erhalten* und *gemeinsame Reflexionen* sowie durch vermeintlich *schlechte eigene Erfahrungen* und *vermeintlich schlechten Unterricht anderer Lehrkräfte lernen* sind der Grund, warum Studierende Praxis erfahren wollen, sie sehen diese als Funktion der Praxis an. So machen bis auf sechs Studierende alle Befragten mindestens eine Aussage zu diesen Lernmethoden. Alle Methoden werden von 30 bis 70 Prozent der Studierenden als Nutzen der Praxis erkannt und scheinen dementsprechend wichtig für die Studierenden zu sein.

Ebenfalls zentral für die Studierenden scheint, dass sie durch das Erleben von Praxis die Wahl ihres Studiums überprüfen (Code *Entscheidung*) können. Die meisten Studierenden wollen hier feststellen, ob der Lehrerberuf überhaupt der *richtige Beruf* für sie ist. Weniger Studierende möchten durch die Praxis herausfinden, welche *Schulform* am besten zu ihnen passt und drei Personen wollen sichergehen, dass sie sich für die richtigen *Unterrichtsfächer* entschieden haben.

Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis

Hinsichtlich des Nutzens der Verknüpfung von Theorie und Praxis wurden beim ersten Messzeitpunkt nicht alle möglichen Codes vergeben. Von 13 möglichen Kategorien gehen die Studierenden auf die Hälfte von ihnen ein. Diese sind in Abbildung 34 dargestellt. Die fehlenden Kategorien beschreiben insbesondere Verknüpfungen von Theorie und Praxis, die in einem Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem stehen. Erst durch die Arbeit mit diesem Lernarrangement beim zweiten Messzeitpunkt gehen die Studierenden auf diese Codes ein (siehe Kapitel 12.2.1).¹³⁰

Ein eher allgemeiner Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis wird durch den Nutzen, der die Praxis für die Theorie hat und umgekehrt, beschrieben. So kann laut einem Teil der Studierenden die Theorie dazu beitragen, dass die *Praxis verbessert* wird. Andere Studierende sagen, dass durch die Praxis *überprüft* werden kann, ob Theorien richtig sind (wie bei den Problemen von einigen Studierenden angezweifelt) und dass durch die Praxis Theorien dann *verbessert* werden können. Von den 17 Studierenden, die eine der beiden Optionen erkennen, nennen drei Personen beide Möglichkeiten. Die Studierenden sehen also eher eine denn beide Verbesserungsmöglichkeiten.

¹³⁰ Die bislang nicht vergebenen Codes sind *gezielte Verknüpfung*, *Involviertheit*, *Realität*, *Kooperation*, *Ressourcenschonung*, *Vorteile Schulen*.

Gleichzeitig zeigen diese Kategorien, dass Theorie und Praxis sich aus Sicht der Studierenden aufeinander beziehen und gegenseitig beeinflussen können. Dieses Resultat zeigt ebenfalls die Auswertung der Verhältnisse von Theorie und Praxis (Kapitel 11.2.1).

Die weiteren Subcodes der Kategorie Nutzen einer Verknüpfung sind eher auf das Lernen der Studierenden ausgerichtet. Die Studierenden nennen hier unterschiedliche Aspekte, wie ihnen die Verknüpfung beim Lernen hel-

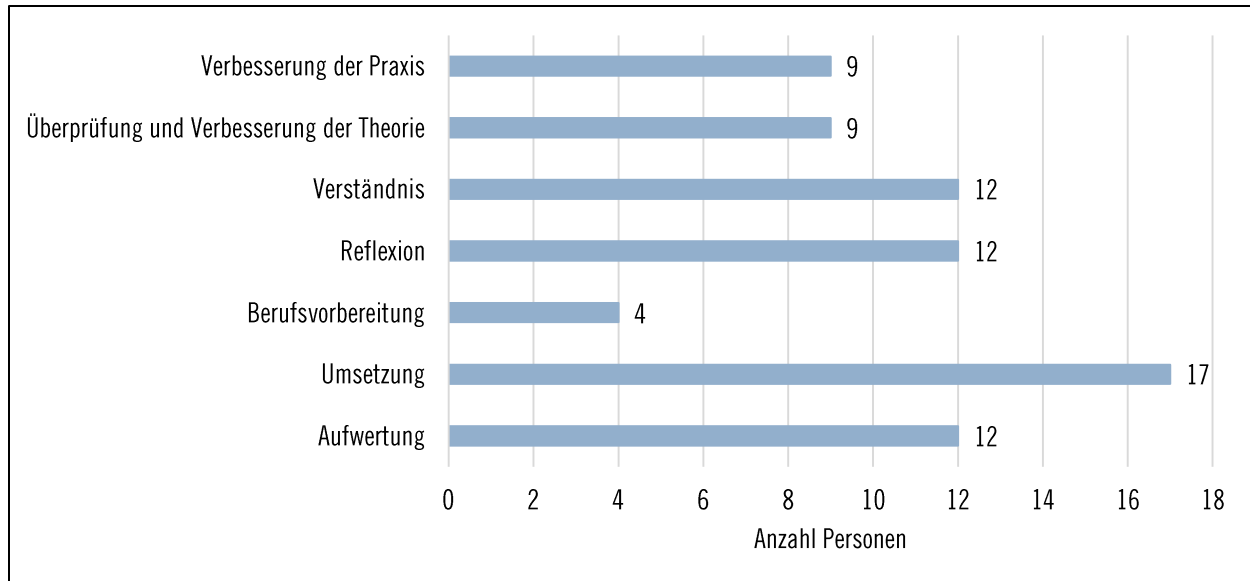


Abbildung 34 Aussagen zum Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis

fen kann. Eine eher hohe Anzahl von Studierenden möchte durch die Verknüpfung sehen, wie Theorien in der Praxis *umgesetzt* werden (Abbildung 34). Ein Teil der Studierenden sieht gerade die fehlende Umsetzung der Theorie als eine Schwierigkeit an, die sie beim Lernen von Theorien haben (Kapitel 11.2.6). Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis kann dieses Problem laut der Studierenden verringert werden. Ein weiteres Problem der Theorie wird in der Kategorien *Verständnis* angesprochen. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis, denkt ein Teil der Studierenden, kann Verständnis generiert werden und sowohl Theorien als auch Praxis können besser verstanden und verinnerlicht werden.

Für dieselbe Anzahl an Studierenden (Abbildung 34) werden entweder Theorie oder Praxis im Studium *aufgewertet*, sobald sie in einen Zusammenhang gebracht werden. Sie werden somit wichtiger für die Studierenden, wenn sie gemeinsam erworben bzw. aufeinander bezogen werden, wie dieses Beispiel zeigt:

„Also jetzt merke ich es mehr. In den ersten Semestern dachte ich immer nur ‚Oh, schon wieder Theorie, nur Theorie, wann komme ich endlich in die Schule?‘, aber jetzt merkt man dass das etwas gebracht hat, dass man am Anfang etwas gelernt hat.“ (Zitat 31: 3.1: 50)

Theorien erhalten durch die Verknüpfung im Studium einen Nutzen und die Praxis bleibt nicht „blind“.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis kann ebenso vielen Studierenden außerdem bei der *Reflexion* helfen. Theorie und Praxis können dann aufeinander bezogen und anschließend reflektiert werden. Eher wenige Studierende sagen, dass sie sich durch eine Verknüpfung besser auf ihren *Beruf vorbereitet* fühlen.

11.4 Das Sprechen der Studierenden über Theorie und Praxis

Die vorangehenden Unterkapitel zeigen die Überzeugungen der Studierenden zu den Begriffen Theorie und Praxis auf, die aus allen ausgewerteten Interview-Fragen herausgearbeitet wurden. Im Folgenden sollen diese Kodierungen mit den Antworten der Studierenden auf die Fragen nach den Definitionen von Theorie und Praxis verglichen werden, um auch die expliziten Kenntnisse der Studierenden zu Theorie und Praxis herausarbeiten zu können (siehe Kapitel 10.4.3). Des Weiteren wird anschließend auf das Sprechen der Lehramtsstudierenden über Theorie und Praxis allgemein eingegangen. Diese beiden Aspekte werden während der Auseinandersetzung bereits mit den Resultaten der vorherigen Subkapitel verglichen.

11.4.1 Definitionen von Theorie und Praxis durch die Studierenden

Die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis wurden in den vorherigen Unterkapiteln bereits ausführlich beschrieben. Auch bei den Definitionen wurden dieselben Kategorien genutzt. Um unnötige Doppelungen zu vermeiden, werden im Zusammenhang mit den Definitionen vergebene Kategorien nicht erneut vorgestellt. Stattdessen werden Auffälligkeiten, die sich aus den Definitionen von Theorie und Praxis durch die Studierenden ergeben, erläutert. Eine Darstellung aller Aussagen, die die Studierenden zu den Definitionen von Theorie und Praxis machen, – und aus denen auch die Auffälligkeiten abgeleitet werden – findet sich trotzdem in Abbildung 35 (Definition der Praxis), Abbildung 36 (Definition von Theorie) sowie Abbildung 37 (Definition von Theorie und Praxis durch ihr Verhältnis zueinander). Wie das Gesamtbild der Überzeugungen wurden die Definitionen untergliedert in die Genese, die Eigenschaften sowie den Nutzen von Theorie und Praxis. Im Zusammenhang mit den Definitionen vergebene Kategorien werden in den Abbildungen anhand dieser Hauptkategorien dargestellt. Die Zahlen in den Klammern zeigen an, von wie vielen Personen diese Kategorien genannt wurden.

Genese – Eigenschaften – Nutzen

Bei der Definition von Theorie und Praxis durch die Studierenden werden viele wichtige und richtige Merkmale von Theorie und Praxis genannt – wie die *Situativität* und der *eigenständige Umgang mit Situationen* in Bezug auf die Praxis oder *wissenschaftliche Grundlagen* und *Wissen* als Merkmale der Theorie. Insgesamt ergeben die Aussagen aller Studierenden zwar kein komplettes, aber doch relativ umfassendes Bild der Begriffe Theorie und Praxis.

Das bedeutet aber nicht, dass die einzelnen Studierenden ein umfassendes Bild von Theorie bzw. Praxis haben. Betrachtet man die Anzahl der Aussagen, dann werden die meisten Codes lediglich ein (25 Codes), zwei (18 Codes) oder drei (7 Codes) Mal vergeben. Es handelt sich damit bei etwa drei Vierteln der genannten Kategorien um Aspekte, die von nicht mehr als drei Studierenden genannt werden. Die Studierenden haben folglich verschiedene Überzeugungen zur Definition von Theorie und Praxis, da ihre Antworten hier divergieren.

Wie bei den gesamten Aussagen zu Theorie und Praxis machen die Studierenden auch bei den Definitionen die wenigsten Aussagen zur Genese. Es kommen jedoch alle Merkmale der Genese, die die Studierenden beim Gesamtbild nennen, auch bei der Definition vor.

Eine vergleichsweise große Anzahl Studierender versucht bei den Definitionen eine eher allgemeine Beschreibung der Eigenschaften von Theorie und Praxis vorzunehmen. So erhalten beispielsweise Theorien allgemeine Merkmale wie *abstrakt* oder *veränderbar* und die Praxis wird als *situativ* beschrieben. Darüber hinaus gehen die Studierenden bei den Definitionen auf die Studienelemente ein. Am häufigsten wird die Theorie als *Wissen* ($n = 17$) und die Praxis als *Handeln* ($n = 21$) definiert. Auch diese Tendenzen stimmen mit dem Gesamtbild der Aussagen überein.

Allerdings werden Theorie und Praxis bei ihren Definitionen nicht ausschließlich auf eher allgemeine Begrifflichkeiten bezogen. So werden relativ viele Aussagen direkt mit dem Studium sowie dem späteren Berufsfeld Lehramt in Verbindung gebracht. Theorie ist schon in der Definition für einige Studierende *Planung von Unterricht* und die Praxis wird mit der *Schule* oder dem *Unterrichten* gleichgesetzt. Ferner werden bereits bei der Definition der Konzepte Bewertungen vorgenommen und beurteilt, ob Theorie und Praxis wichtig sind bzw. positive oder negative Valenzen bei den Studierenden hervorrufen. Außerdem gehen die Studierenden bei den Definitionen auf Probleme ein, die sie im Zusammenhang mit der Theorie erkennen, wie der *Zweifel an der Richtigkeit* von Theorien oder *fehlendes Umsetzungswissen*. Zusammengenommen machen diese Aussagen zwar einen eher geringen Anteil der gesamten Aussagen zu den Definitionen aus, doch ähneln sie eher Assoziationen denn tatsächlichen Definitionen.

Auch auf den Nutzen von Theorie und Praxis gehen die Studierenden bei ihren Definitionsversuchen ein. Wie beim Gesamtbild nennen die Studierenden auch hier insbesondere Nutzen von Theorie und Praxis, die sie für sich und ihr Lernen sehen. Das explizite Wissen der Studierenden über Theorie und Praxis bezieht sich hier also auf den Nutzen, den die Studierenden durch Theorie und Praxis haben.

Die Definition von Theorie und Praxis durch ihr Verhältnis zueinander

Die Studierenden dieser Untersuchung gehen bei ihren Definitionen von Theorie und Praxis nicht nur auf die eben beschriebenen spezifischen Merkmale dieser Konzepte ein, sondern beziehen Theorie und Praxis aufeinander (Abbildung 37). Sie gehen bei den Definitionen der Konzepte auf die verschiedenen Zusammenhänge ein, die zwischen den Konzepten bestehen könnten. Folgendes exemplarische Zitat zur Definition der Praxis zeigt, wie Theorie und Praxis nicht einzeln betrachtet, sondern schon während der Definition miteinander in Verbindung gesetzt werden: „Praxis wäre dann die Umsetzung der Theorie.“ (Zitat 32: 48.1: 24). Statt die Praxis an sich zu definieren, wird diese in einen direkten Zusammenhang mit der Theorie gebracht und durch diese erklärt. Es scheint für die Studierenden folglich eine Herausforderung zu sein, die Begriffe Theorie und Praxis an sich zu beschreiben. Die Studierenden behelfen sich jedoch dabei, indem sie nicht Theorie und Praxis charakterisieren, sondern ihr Verhältnis zueinander beschreiben und die Begriffe somit umschreiben. Die Begriffe Theorie und Praxis bleiben damit an einigen Stellen unscharf. Folgende Passage zur Definition der Theorie soll dies verdeutlichen: „(...) Ähm (...) na ja, Theorie (..) geht der Praxis voran, würde ich sagen. Oder andersherum?“ (Zitat 33: 12.1: 36). Theorie wird als etwas beschrieben, das vor der Praxis kommen könnte. Es ist aber nicht erkennbar, was genau das ist, was vor der Praxis kommt. Empirische Ergebnisse? Erfahrungen? Fachwissen? Die konkrete Definition des Begriffs wurde dabei umgangen. Dabei treten weiterhin Mischformen auf. Die Studierenden versuchen die Konzepte zu definieren und setzen sie dann in Verbindung miteinander, um sie besser beschreiben zu können.

Diese Art von Aussagen zur Definition von Theorie und Praxis ist nicht als falsch anzusehen. Sie zeigt aber, dass es schwer ist, die Begriffe getrennt voneinander zu betrachten. So wurden bei lediglich sechs Studierenden bei den Definitionen keine Aussagen zum Verhältnis kodiert. Ein großer Teil der Studierenden denkt damit Theorie und Praxis bereits in ihren Definitionen zusammen.

Diese Beschreibung der Konzepte durch ihren Zusammenhang tritt insbesondere bei der Praxis auf. Es wurde bei der Fragen nach der Definition von Praxis eine größere Anzahl an Aussagen im Bereich des Zusammenhangs von Theorie und Praxis kodiert als unter der *Definition von Praxis*. Bei den Definitionen der Theorie wird die Definition durch den Zusammenhang beider Konzepte ebenfalls sichtbar, jedoch in einem geringeren Ausmaß als bei den Aussagen zur Praxis.¹³¹

¹³¹ Ordnet man die Aussagen zu den Verhältnissen wieder ihrem Ursprungsort zu, also entweder der Definition der Theorie oder der Definition der Praxis, dann machen die Aussagen zum Verhältnis bei der Praxis 43 Prozent, bei der Theorie nur 28 Prozent aus. Bei der Praxis werden 54 Aussagen zum Verhältnis bei insgesamt 127 Aussagen zur Praxis gemacht. Bei der Theorie werden 42 Aussagen zum Verhältnis bei insgesamt 152 Aussagen zur Theorie gemacht. Es kann in diesem Zusammenhang nicht eindeutig festgestellt werden, ob die Verteilung der Aussagen zum Verhältnis von Theorie und Praxis anders gewesen wären, wenn die Studierenden zuerst nach der

Die Studierenden machen insgesamt unterschiedliche Aussagen zu den Definitionen von Theorie und Praxis. Diese zeigen in Tendenzen die Überzeugungen des in 11.1 bis 11.3 beschriebenen Gesamtbilds auf. Allerdings greifen die Studierenden bei ihren Definitionen der Konzepte nicht nur auf allgemeine Merkmale der Konzepte zurück, sondern nennen ebenfalls weitere Aspekte wie die Beurteilung oder beziehen Theorie und Praxis direkt auf ihr eigenes Studium sowie ihren späteren Beruf. Durch die Definitionen von Theorie und Praxis wird besonders deutlich, dass die Studierenden diese beiden Konzepte zusammendenken und nicht immer voneinander abgrenzen können.

11.4.2 Die Kommunikation über Theorie und Praxis

In dieser Studie wurden viele verschiedene Kategorien definiert, die unterschiedlich häufig von den Studierenden genannt worden sind. Während diese Kategorien in den vorherigen Kapiteln dezidiert dargestellt wurden, werden die Kategorien nun übergreifend in den Blick genommen. Im Fokus steht dabei die Kommunikation der Studierenden über eben diese Kategorien.

Abbildung 38 zeigt die Gesamtanzahl der kodierten Aussagen (Codings) in den Bereichen Theorie, Praxis und Zusammenhang. Die meisten Aussagen wurden bei der Praxis vergeben. Unter Bezugnahme der bisherigen Resultate scheint es, als fiele es den Studierenden leichter, über ihre Erfahrungen mit der Praxis zu sprechen. Es wurden fast doppelt so viele Aussagen beim Nutzen der Praxis wie beim Nutzen der Theorie kodiert. Diese Aussagen wurden insbesondere an solchen Interviewstellen getroffen, in denen die Studierenden über ihre Erfahrungen sprechen sollten.

Allerdings wurden im Zusammenhang mit der Theorie mehr Kategorien bei der Genese sowie den Merkmalen definiert. Zu diesen Kategorien machen die Studierenden mehr Aussagen, wenn sie über die Theorie sprechen. Dies wird ebenfalls durch die Definitionen der Konzepte durch die Studierenden bestätigt. Die Lehramtsstudierenden treffen dabei nicht nur mehr Aussagen insgesamt (Abbildung 39), sondern sehen auch mehr unterschiedliche Aspekte im Zusammenhang mit Theorie. Während bei den Definitionen in Bezug auf die Genese von Theorie vier unterschiedliche Codes ausgemacht werden konnten, ist es bei der Praxis nur ein Code. Auch bei Eigenschaften (Theorie: 20 Codes; Praxis: 14 Codes) und Nutzen (Theorie: 8 Codes; Praxis: 4 Codes) ist die Beschreibung der Theorie vielfältiger (Abbildungen 35 und 36). Während den Studierenden das Sprechen über die eigenen Erfahrungen im Zusammenhang mit Praxis leichter zu fallen scheint, stehen ihnen anscheinend mehr Beschreibungsmerkmale für die Theorie als für die Praxis zur Verfügung. Auch der Umweg über die Beziehung von Theorie und Praxis bei der Definition der Praxis ist ein Anzeichen hierfür (Abbildung 37). Während es den

Definition von Praxis und anschließend nach der Definition von Theorie befragt worden wären. Wichtiger scheint allerdings, dass es überhaupt diese Umschreibungen durch die Verhältnisse gibt.

Studierenden also leichter zu fallen scheint, ihre Erfahrungen mit der Praxis als mit der Theorie zu erläutern, können sie die Entstehung sowie die Merkmale der Theorie leichter beschreiben.

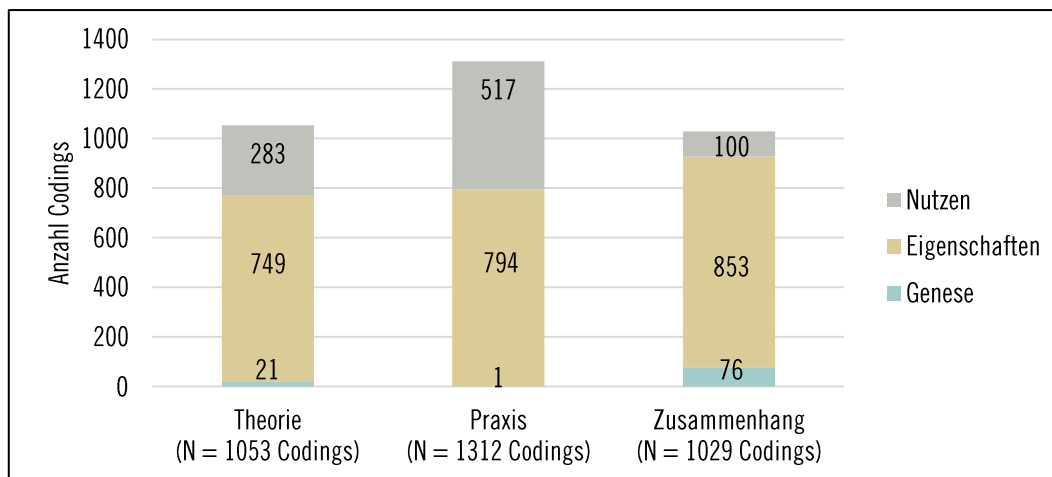


Abbildung 38 Gesamtanzahl der Aussagen (beinhaltet die Mehrfachnennungen einer Kategorie)

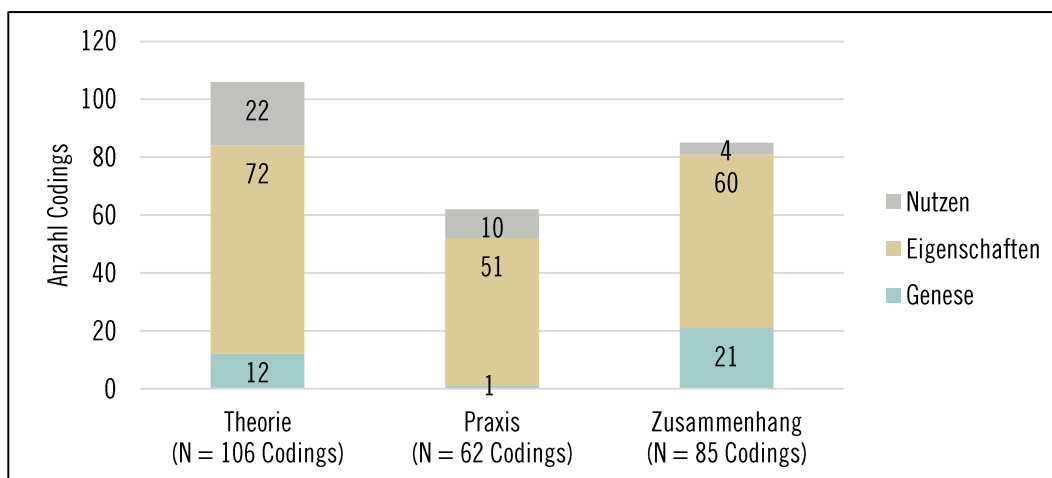


Abbildung 39 Anzahl der Aussagen bei den Definitionen von Theorie und Praxis

Besonders herausfordernd scheint für die befragten Studierenden die Beschreibung der konkreten Verknüpfung von Theorie und Praxis zu sein:

„Interviewerin: ‚Glaubst du, dass man eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium braucht?‘ [...]“

Befragte: ‚Ja auf jeden Fall.‘ (Lachen)

Interviewerin: ‚Wofür denn?‘ (Lachen)

Befragte: ‚Zum Beispiel jetzt für die Praktika auf jeden Fall.‘“ (Zitat 34: 46.1: 148)

Die Studentin sagt in diesem Zitat zwar, dass ihr eine Verknüpfung von Theorie und Praxis wichtig ist, kann diese Verknüpfung aber nicht weiter beschreiben. Sowohl bei den Studienelementen, in denen die Studierenden eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erkennen, als auch beim Nutzen von Theorie und Praxis wurden dann weniger Aussagen als bei der Theorie und der Praxis vergeben.

11.5 Typisierung der Studierenden

Die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis wurden anhand der Kategorien Genese, Eigenschaften und Nutzen kategorienbasiert vorgestellt. Das Ziel der folgenden Typisierung ist es nun, Zusammenhänge zwischen den Kategorien herauszuarbeiten, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis aufzeigen zu können (siehe hierzu auch das methodische Kapitel 10.5).

Obwohl die hierfür in Frage kommenden Codes auf theoretischen Vorüberlegungen beruhen, wurden die tatsächlich genutzten Codes anhand des vorliegenden Datenmaterials ausgewählt. Im folgenden Kapitel soll zunächst die Auswahl der geeigneten Codes begründet werden. Anschließend werden die Studierenden Typen zugeordnet und die Typen exemplarisch anhand von Falldarstellungen vorgestellt. Abschließend werden weitere Zusammenhänge aufgezeigt.

11.5.1 Auswahl der Codes

Als primäres Merkmal für die Typisierung sollen die Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis nach Neuweg (2004a) dienen. Die Beziehung von Theorie und Praxis wird als ein Hauptgrund für das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung angesehen (Shulmann 1998) und kann deswegen als ein wichtiges Element einer Typisierung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Theorie und Praxis gelten. Die von Neuweg (2004a) definierten Figuren basieren auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit möglichen Verhältnissen von Theorie und Praxis, die sich direkt auf die Lehrerbildung beziehen. Sie stellen eventuell nicht alle möglichen Verhältnisse dar, doch sie bieten eine Basis, um die Überzeugungen der Studierenden zum Verhältnis von Theorie und Praxis aufzuzeigen.

Für diese Typisierung wurde die Anzahl der von den Studierenden erkannten Verhältnis-Figuren als Ausgangslage gewählt. Nicht bei allen Figuren wurde ihre Wirksamkeit ausreichend geprüft (Nölle 2002; Tenorth 2008), sodass sich nur schwer beurteilen lässt, ob eine Figur wirksamer ist als eine andere. Des Weiteren konnte kein systematisches, gemeinsames Auftreten bestimmter Verhältnis-Figuren in den Überzeugungen der Studierenden ausgemacht werden. Aus diesen Gründen steht die Art der erkannten Figuren hier zunächst nicht im Vordergrund. Alle Figuren haben spezifische Stärken und Schwächen, sie können jedoch an verschiedenen Stellen

der Lehramtsausbildung nützlich sein (Neuweg 2004a). Je mehr Figuren die Studierenden im Studium erkennen bzw. erlebt haben, desto besser könnte dies für ihr Lernen sein.

Um die Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren in einen Zusammenhang mit weiteren Codes bringen zu können, wurden die Studierenden in drei Gruppen unterteilt. Wie in Kapitel 11.2.1 bereits beschrieben, sehen die Studierenden zwischen einer und acht Verhältnis-Figuren. Zur Einteilung der Studierenden in unterschiedliche Gruppen wurden Cut-Off-Werte definiert.¹³² Es sollen auf diese Weise die 25 Prozent der Studierenden, die die wenigsten Figuren sehen, sowie die 25 Prozent der Studierenden, die die meisten Figuren sehen, herausgefiltert werden (Grunenberg und Kuckartz 2010). Die Studierenden wurden dementsprechend in folgende Gruppen eingeteilt:

- Gruppe 1: 25 Prozent der Studierenden, die am wenigsten Figuren erkennen
- Gruppe 2: 50 Prozent der Studierenden, die eine mittlere Anzahl an Figuren erkennen
- Gruppe 3: 25 Prozent, die am meisten Figuren erkennen

25 Prozent der gesamten Stichprobe ($n = 53$) entsprechen 13 Studierenden. Wie Abbildung 40 zeigt, entspricht die Anzahl der Studierenden, die der Gruppe 1 zugeordnet werden kann, mit 14 Studierenden fast 25 Prozent der Stichprobe. Die Anzahl der Studierenden in Gruppe 2 (mittlere Anzahl von Verhältnis-Figuren) liegt mit 31 etwas über den vorgesehenen 50 Prozent. Die Gruppe der Studierenden, die viele Figuren sieht, liegt mit acht Studierenden unter den gewünschten 25 Prozent. Es gibt also weniger Studierende, die viele Verhältnis-Figuren erkennen, als solche, die wenige Figuren sehen.¹³³

Diese Gruppierung der Studierenden dient zum einen als Basis für die Typisierung der Studierenden. Zum anderen wurde anhand der Gruppierung überprüft, ob sich systematische Auffälligkeiten mit weiteren Codes finden lassen, damit diese in den Merkmalsraum der Typisierung aufgenommen werden können. Die weiteren für die Typisierung möglichen nutzbaren Codes basieren auf theoretischen Vorüberlegungen und wurden anschließend mit den vorliegenden Daten abgeglichen (siehe 10.5). In Tabelle 25 werden diese ausgewählten Codes dargestellt und begründet, warum sie Bestandteil der Typisierung sind bzw. warum sie nicht in die Typisierung einbezogen wurden.

¹³² Eine weitere Möglichkeit wäre die Bildung der Cut-Off-Werte anhand der tatsächlichen Anzahl der Verhältnis-Figuren. Dann wäre das Erkennen von 1-3 Figuren eine niedrige Anzahl, 4-9 Figuren eine mittlere Anzahl und 10-12 Figuren eine hohe Anzahl. Der Vorteil wäre die Einteilung anhand kriterialer Merkmale, die sich auch auf andere Stichproben übertragen ließe. Da niemand über acht Figuren erkannte, würden keine Studierenden in die Gruppe der vielen Figuren eingeordnet werden, während die mittlere Gruppe sehr groß ausfiele. Andere Referenzwerte, die Aufschluss über eher hohe und eher niedrige Werte von erkannten Verhältnissen durch die Studierenden geben könnten, liegen nicht vor. Aus diesen Gründen wird die hier gewählte Methode genutzt.

¹³³ Die Aufteilung der Studierenden nach Cut-Off-Werten hat den Nachteil, dass Studierende, die in Grenzbereichen liegen, eventuell der falschen Gruppe zugeordnet werden. Um diesen Nachteil wissend, wird die Typisierung trotzdem anhand der beschriebenen Cut-off-Werte durchgeführt.

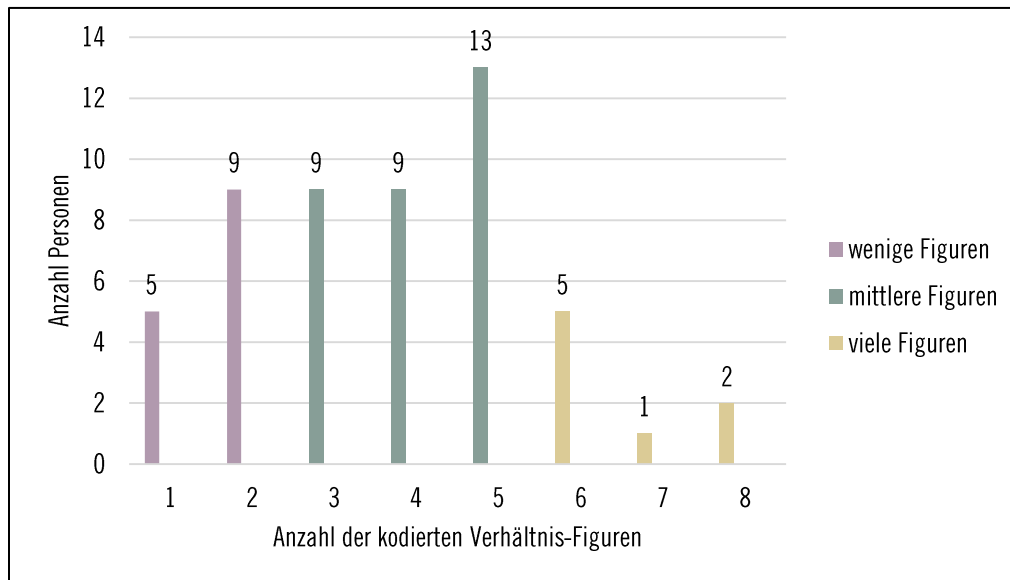


Abbildung 40 Aufteilung der Studierenden nach Anzahl der genannten Verhältnis-Figuren

Tabelle 25 Auswahl geeigneter Codes für eine Typisierung

Kategorie	Begründung für die Auswahl des Codes	Begründung für die Einbeziehung in die Typisierung
Reflexion	Die ständige Reflexion während des Studiums sowohl der Theorie als auch der Praxis wird als eine gute Möglichkeit angesehen, um das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung zu verringern (Herfter und Schroeter 2012; Herzog 2007). Es wird hier davon ausgegangen, dass diejenigen Studierenden, die die Reflexion als eine Eigenschaft von Theorie, Praxis oder ihrem Verhältnis zueinander ansehen, diese selbst reflektieren möchten. Für die Studierenden, die keine Reflexion im Zusammenhang von Theorie und Praxis sehen, muss diese nicht unbedingt wichtig für ihr Lernen sein. Es ist demnach möglich, dass die Reflexion ein Unterscheidungsmerkmal der Studierenden darstellt.	Um zu überprüfen, ob die Reflexion geeignet für den Merkmalsraum dieser Typisierung ist, wurde zunächst überprüft, ob eine Differenzierung zwischen den Studierenden hier möglich ist. Etwa die Hälfte (n = 26) der Studierenden macht eine Aussage zur Reflexion, die anderen Studierenden (n = 27) nehmen hierauf keinen Bezug. Eine Unterteilung der Studierenden ist dementsprechend möglich. Des Weiteren wurde die Kategorie in einen Zusammenhang mit der Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren durch die Studierenden gebracht. Es zeigt sich, dass es Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Die Aufnahme der Reflexion in den Merkmalsraum der Typisierung ist deswegen möglich.
Zufriedenheit	Bewertungskomponenten sind ein Merkmal von Überzeugungen, die als subjektive Wahrheiten einen großen Einfluss auf die Überzeugungen von Personen haben können (Reusser et al. 2011). Aufgrund dieser Wichtigkeit soll eine Bewertungskomponente in die Typisierung aufgenommen werden. Die subjektiv empfundene Zufriedenheit mit der Aufteilung von Theorie und Praxis im Studium kann als eine solche Bewertung der Konzepte gelten. Sie unterteilt die Studierenden in solche, die sich ausschließlich mehr Praxis im Studium wünschen und solche, die ohne eine Veränderung der Studienstrukturen schon Verknüpfungen bzw. die Wichtigkeit einer theoretischen Grundlage für ihren späteren Beruf erkennen. Diese Bewertung der theoretischen und praktischen Anteile könnte sich auf weitere Aspekte im Zusammenhang mit Theorie und Praxis auswirken.	Es gibt weitere Bewertungskomponenten in Bezug auf die Überzeugungen von Theorie und Praxis, wie zum Beispiel die Wichtigkeit von Theorie und Praxis. Da sich diese und diverse andere Bewertungsaspekte nicht eignen (siehe unten – Begründung gegen die Einbeziehung), soll in dieser Typisierung auf die Zufriedenheit zurückgegriffen werden. Etwa die Hälfte der Studierenden (n = 24) ist zufrieden mit den Anteilen von Theorie und Praxis im Studium, die andere Hälfte (n = 29) eher nicht. Eine Differenzierung zwischen den Studierenden und somit die Aufnahme der Zufriedenheit in den Merkmalsraum der Typisierung ist hier möglich.
Anzahl der Aussagen insgesamt	Es wird davon ausgegangen, dass Studierende, die möglichst viele Aspekte von Theorie und Praxis sehen, bereits ein breites Verständnis von Theorie und Praxis haben.	Die vorliegenden Daten lassen erkennen, dass es Unterschiede in der Anzahl der Studierendenaussagen insgesamt gibt. Sie sollen deswegen in die Typisierung einbezogen werden.
Kategorie	Begründung für die Auswahl des Codes	Begründung gegen die Einbeziehung in die Typisierung
Wichtigkeit und Notwendigkeit von Theorie und Praxis	Bewertungskomponenten sind ein Merkmal von Überzeugungen. Sie können als subjektive Wahrheiten einen großen Einfluss auf die Überzeugungen von Personen haben (Reusser et al. 2011). Die Wichtigkeit oder die erkannte Notwendigkeit von Theorie und Praxis im Studium können als solche Bewertungskomponenten gelten. Aus diesem Grund eignen sich diese Codes als Bestandteil einer Typisierung.	Fast alle Studierenden halten sowohl Theorie als auch Praxis für wichtig. Eine Differenzierung zwischen den Studierenden ist somit nicht möglich.
Wunsch nach mehr Praxisbezug	Es scheint ein „unstillbare[s] Verlangen“ (Hedtke 2003, S. 1) nach Praxisbezug in der Lehrerbildung seitens der Studierenden zu geben. Es wäre interessant zu sehen, inwieweit sich die Überzeugungen derjenigen, die sich mehr Praxisbezug wünschen von denjenigen unterscheiden, die nicht mehr Praxisbezug wollen.	Fast alle Studierenden wünschen sich mehr Praxisbezug (n = 49). Eine Differenzierung zwischen den Studierenden ist somit nicht möglich.
Positive Valenzen der Theorie bzw. der	Bewertungskomponenten sind ein Merkmal von Überzeugungen. Sie können als subjektive Wahrheiten einen großen Einfluss auf die Überzeugungen von Personen haben	Es konnte innerhalb dieser Stichprobe keine Systematik in den Aussagen der Studierenden in Bezug auf die Valenzen von Theorie und Praxis und der Anzahl der Verhält-

Praxis	(Reusser et al. 2011). Die positiven und negativen Valenzen von Theorie und Praxis können als eine solche Bewertungskomponente gelten. Aus diesem Grund eignen sich diese Codes als Bestandteil einer Typisierung.	nis-Figuren gefunden werden. Es wird aus diesem Grund nicht auf die Valenzen zurückgegriffen.
Praxiselemente	Die Anzahl der genannten Praxiselemente spielt eine Rolle im Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Studierenden im Studium sowie den Anteilen von Theorie und Praxis im Studium. Eine größere Anzahl von erkannten Praxiselementen im Studium scheint sich positiv auf die Überzeugungen der Studierenden auswirken zu können. Ein Vergleich der erkannten Praxiselemente mit den erkannten Verhältnis-Figuren könnte zum Beispiel Hinweise dazu geben, ob bei weniger erkannten Verhältnis-Figuren lediglich bestimmte Praxiselemente genannt werden oder ob die Personen, die viele Studienelemente als praktisch erkennen, gleichzeitig viele Verhältnisse sehen.	Innerhalb dieser Stichprobe konnte keine Systematik in den Aussagen der Studierenden in Bezug auf die Anzahl der Praxiselemente und die Anzahl der Verhältnis-Figuren gefunden werden.
Anzahl der Probleme bzw. des Nutzens von Theorie und Praxis	Bei den Problemen und dem Nutzen von Theorie und Praxis reflektieren die Studierenden, welche Schwierigkeiten sie beim Lernen der Konzepte haben und wie diese ihnen nützlich sein können. Wer viele Probleme der Praxis sieht, könnte zum Beispiel reflektierter sein als andere Studierende.	Innerhalb dieser Stichprobe konnte keine Systematik in den Aussagen der Studierenden in Bezug auf die Anzahl der Probleme bzw. den Nutzen von Theorie und Praxis sowie die Anzahl der Verhältnis-Figuren gefunden werden.
Vermeintlich „gute“ Kategorien	Aus der Theorie lassen sich Charaktereigenschaften von Theorie und Praxis ableiten. Bestimmte dieser Eigenschaften können als besonders lernförderlich für die Studierenden gelten, wenn sie im Studium kommuniziert werden (zum Beispiel die Hinterfragen der Qualität von Praxis, die Veränderbarkeit von Theorien oder die Theorienvielfalt).	Diese „guten“ Charaktereigenschaften verteilen sich unsystematisch auf die hier gebildeten Gruppen in Bezug auf die Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren. Des Weiteren wurden einige Codes nur sehr selten genannt (zum Beispiel die Veränderbarkeit der Theorie) und scheinen somit nicht aussagekräftig. Eine Differenzierung ist hier nicht möglich. Es ist weiterhin schwer zu entscheiden, welche Codes tatsächlich als „besser“ oder „schlechter“ angesehen werden können.
Vermeintlich „schlechte“ Kategorien	Aus der Theorie lassen sich Charaktereigenschaften von Theorie und Praxis ableiten. Bestimmte dieser Eigenschaften können als weniger lernförderlich für die Studierenden gelten, wenn sie im Studium nicht kritisch hinterfragt werden (zum Beispiel Theorien als Leitfäden, Brauchbarkeit der Theorie).	In Bezug auf die Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren verteilen sich diese „schlechten“ Charaktereigenschaften unsystematisch auf die hier gebildeten Gruppen. Des Weiteren wurden einige Codes sehr oft genannt (zum Beispiel die Brauchbarkeit der Theorie) und scheinen somit nicht zu einer Differenzierung beizutragen. Es ist weiterhin schwer zu entscheiden, welche Codes tatsächlich als „besser“ oder „schlechter“ angesehen werden können.

11.5.2 Zuordnung der Studierenden zu den Typen

Wie Tabelle 25 zeigt, wurden die Codes *Reflexion* und *Zufriedenheit* sowie die *Gesamtanzahl der Aussagen* der Studierenden in den Merkmalsraum der Typisierung aufgenommen. Das Vorgehen dabei wird im Folgenden vorgestellt. Anschließend werden die Codes zusammengeführt und die Studierenden Typen zugeordnet.

Reflexion

Es sollen alle Codes als *Reflexion* gelten, die im Bereich *Eigenschaften* als Reflexion kodiert wurden:

- Reflexion als Studienelement der Theorie
- Reflexion als Studienelement der Praxis
- Verhältnis-Figur Reflexion
- Wunsch nach mehr Theorier reflexion
- Wunsch nach mehr Praxisreflexion

Alle diese Codes zeigen an, dass Studierende die Reflexionen in einen Zusammenhang mit Theorie und Praxis bringen. Bei der Typisierung wird unterschieden in *Reflexion vorhanden*, wenn sich in den Aussagen der Studierenden einer der Codes wiederfindet, und *Reflexion nicht vorhanden*, wenn keiner der Codes vergeben wurde.

Zufriedenheit

Hier wird ausschließlich der Code *Zufriedenheit* genutzt. Bei der Typisierung wird unterschieden in *Zufrieden*, wenn eine Aussage der Studierenden hier kodiert wurde, und *Nicht zufrieden*, wenn keine Aussagen kodiert wurden.

Anzahl der Aussagen

Bei der Anzahl der Aussagen wurden zunächst alle Aussagen der Studierenden zusammengezählt (MW = 64 Aussagen, min. 37 Aussagen, max. 102 Aussagen). Bei der Auswertung der Interviews konnte ein Code jedoch mehrfach während eines Interviews kodiert werden: Wenn eine Befragte sich beispielsweise während ihres Interviews drei Mal *mehr Praxisbezüge* wünschte, dann wurde der Code in ihrem Interview drei Mal vergeben. Die Anzahl der Aussagen wächst also nicht nur, wenn bei den Studierenden viele unterschiedliche Codes kodiert werden. Sie wird auch höher, je öfter eine Person auf einen Code eingeht. Die Codes wurden „bereinigt“, um feststellen zu können, wie viele unterschiedliche Codes tatsächlich vergeben wurden. Für diese Typisierung wurde demnach jeder Code nur einmal gezählt. Der Mittelwert liegt dann bei 50.17 und die minimale Anzahl an Aussagen bei 30, die maximale Anzahl an Aussagen bei 77. Bei diesem Merkmal der Typisierung soll unterschieden werden zwischen *wenigen Aussagen* (Aussagenanzahl unter dem Mittel-

wert) und *vielen Aussagen* (Aussagenanzahl über dem Mittelwert).¹³⁴ Durch die Bereinigung der Aussagenanzahl wechselt bei fünf Personen die Aussagenanzahl von *viele Aussagen* zu *wenige Aussagen*.

Definition der Typen

Basierend auf den vier Merkmalsausprägungen der Typisierung konnten in der vorliegenden Stichprobe folgende Typen (Tabelle 26) gefunden werden:

Tabelle 26 Kreuztabelle der Typisierung

		Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren					
		Niedrig		Mittel		Hoch	
Zufriedenheit	nicht zufrieden	zufrieden	nicht zufrieden	zufrieden	nicht zufrieden	zufrieden	
Reflexion	nicht vorhanden		nicht vorhanden	vorhanden	vorhanden		
Gesamtanzahl der Aussagen ¹³⁵	wenige Aussagen		wenige Aussagen	viele Aussagen	viele Aussagen		
Typen	Typ 1a	Typ 1b	Typ 2	Typ 3	Typ 4a	Typ 4b	
Anzahl der Studierenden	7	7	15	16	4	4	

Die Studierenden lassen sich in vier unterschiedliche Typen einordnen. Die Typen 1 und 4 werden in die Untertypen 1a und 1b sowie 4a und 4b eingeteilt, da sie zwar dieselbe Anzahl an Verhältnis-Figuren aufweisen, sich aber in einer Merkmalsausprägung (zufrieden – nicht zufrieden) unterscheiden. Bei den Typen 2 und 3 wird zwar von den Studierenden eine mittlere Anzahl an Verhältnis-Figuren erkannt, doch unterscheiden sie sich in allen anderen Merkmalsausprägungen. Sie werden deswegen als unterschiedliche Typen behandelt.

Nicht alle Befragten lassen sich vollständig den Typen zuordnen. So gibt es zum Beispiel Studierende, die zwar viele Verhältnis-Figuren sehen, aber eher wenige Aussagen treffen. Wenn Studierende sich nur aufgrund einer „falschen“ Merkmalsausprägung nicht eindeutig einem Typen zuordnen lassen, werden sie trotzdem dem Typen zugeordnet, mit dem sie die meisten Übereinstimmungen aufweisen.¹³⁶ Die letzte Zeile der Tabelle 26 zeigt auf, wie viele Studierende den unterschiedlichen Typen zugeordnet werden können. Eine

¹³⁴ Hier wurde nicht weiter differenziert (z. B. zwischen wenigen, mittleren und vielen Aussagen), da die anderen beiden sekundären Merkmalsräume der Typisierung ebenfalls nur zwei Ausprägungen haben.

¹³⁵ Es zeigt sich, dass Typ 1 den geringsten Mittelwert der Typen bei der Anzahl der Aussagen aufweist (MW = 42). Ihm folgen Typ 2 mit einem Mittelwert von 47.8 und Typ 3 mit einem Mittelwert von 54.4. Die meisten Aussagen werden bei Typ 4 mit einem Mittelwert von 59.25 Aussagen getroffen. Man kann zwar argumentieren, dass bei denjenigen Studierenden, die mehr Verhältnis-Figuren sehen, ohnehin eine größere Anzahl an Aussagen kodiert wurde. Es zeigt sich aber, dass diese Abstufung auch dann zustande kommt, wenn man die Verhältnis-Figuren aus der Gesamtanzahl der Aussagen herausrechnet (MW-Typ 1 = 41.1, MW-Typ 2 = 44.1, MW-Typ 3 = 49.6 und MW-Typ 4 = 52.6) Diese Mittelwerte bestärken die Annahme, dass diejenigen Studierenden, die mehr Aussagen treffen, ein breiteres Verständnis von Theorie und Praxis haben.

¹³⁶ Eine Tabelle mit allen Merkmalsausprägungen der Studierenden und die Zuordnung aller Studierenden zu den verschiedenen Typen findet sich im Anhang 4.

nahezu identische Anzahl von Studierenden kann den Typen 1, 2 und 3 zugeteilt werden. Die Gruppe 4 hingegen besteht aus weniger Studierenden.

11.5.3 Vorstellung der Typen

Die vier Typen mit ihren Untertypen werden im Folgenden anhand von Falldarstellungen vorgestellt. Dafür werden zunächst die Eigenschaften der Typen zusammengefasst. Anschließend werden Fälle dargestellt, die als exemplarisch für den jeweiligen Typen gelten können. Die Studierenden kommen teilweise häufiger auf die Verhältnis-Figuren, die Reflexion sowie ihre Zufriedenheit mit dem Studium zu sprechen. Auf diese wird in den folgenden Ausführungen jeweils nur einmal eingegangen.

Typ 1a

Zusammenfassung

Der Typ 1 zeichnet sich dadurch aus, dass er wenige Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis erkennt. Wichtig ist für ihn die Figur der Technologie, also die Anwendung der Theorie in der Praxis. Eine Definition von Theorie und Praxis fällt ihm vergleichsweise schwer. Der Typ 1a ist außerdem nicht zufrieden mit der Aufteilung von Theorie und Praxis in seinem Studium, da es aus seiner Sicht zu wenige Möglichkeiten gibt, Theorien in der Praxis anzuwenden.

Der Fall 26 studiert die Unterrichtsfächer Mathematik und Sport und möchte später an einer weiterführenden Schule unterrichten. Fall 26 ist zum Zeitpunkt der Befragung 21 Jahre alt und im vierten Semester. Er¹³⁷ spricht im Verlauf seines Interviews sehr offen und ausführlich über seine Meinungen. Trotzdem fällt es ihm bei bestimmten Fragen schwer zu antworten. Es wurden bei ihm insgesamt 48 unterschiedliche Aussagen kodiert.

Dem Fall 26 fällt es sehr schwer zu beschreiben, was Theorie ist. Er hat sowohl Probleme, diese zu definieren als auch zu beschreiben, was für ihn alles zur Theorie gehört. Klare Antworten kann er nicht geben und würde zumindest die Frage zur Definition gern überspringen. Die Theorie-Definition von Fall 26 besagt, dass Theorien Methoden seien, die in der Realität umgesetzt werden können (Figur: Technologie). Für Fall 26 wird die Universität mit der Theorie gleichgesetzt und er ist nicht zufrieden mit dem Studium, da ihm hier zu viele Theorien begegnen und er diese als überbewertet ansieht. Trotzdem sind Theorien für ihn etwas, was man für die Praxis braucht: er wünscht sich dementsprechend viel mehr Praxis im Studium oder eine Berufsausbildung für Grundschullehrkräfte, um die Theorien umsetzen zu können. Etwa 50 Prozent der Theorie sieht er als unbrauchbar an, er würde die Theorieanteile gern kürzen und zweifelt daran, dass alle Theorien umgesetzt werden können.

¹³⁷ Mit den männlichen Formen sind nicht die männlichen Studenten, sondern der Fall (er) gemeint. Die Personen, auf denen die vorgestellten Fälle beruhen, können sowohl männlich als auch weiblich sein.

Auch die Definition von Praxis fällt dem Fall 26 nicht leicht. Mit seiner Antwort, Praxis sei gleich Handeln, ist er eigentlich nicht zufrieden. Praxis im Studium ist ihm sehr wichtig, da sie seiner Meinung nach die Realität widerspiegelt. Im Studium würde er im Wesentlichen die Praktika zur Praxis zählen. Auch in einigen Seminaren, hauptsächlich im Unterrichtsfach Sport, im Fach Mathe eher nicht, sowie bei den Videokonferenzen ließen sich Praxisanteile finden. Für ihn ist wichtig, dass er selbst unterrichten kann. Die Hospitationen während des Praktikums hält er für langweilig. Als positiv bewertet er jedoch die Tipps und das Feedback seiner Praktikumslehrkräfte. Der Fall 26 sieht, dass die Praxis situativ ist und es auf seine Urteilskraft bei der Umsetzung der Theorie in die Praxis ankommt (Figur: Mutterwitz).

Für den Fall 26 gehören Theorie und Praxis zusammen. Theorie bildet dabei die Grundlage und lässt sich auf die Praxis übertragen. Allerdings denkt er nicht, dass Theorie und Praxis in seinem Studium bislang oft miteinander in Beziehung gesetzt wurden.

Typ 1b

Zusammenfassung

Der Typ 1b weist alle Eigenschaften des zuvor vorgestellten Typ 1a auf. Im Gegensatz zu diesem ist der Typ 1b jedoch zufrieden mit der Aufteilung von Theorie und Praxis im Studium, da es bereits Möglichkeiten gibt, die Theorie in der Praxis umzusetzen.

Der Fall 32 studiert ebenfalls die Fächer Mathematik und Sport, ist aber noch nicht sicher, an welcher Schulform er später arbeiten möchte. Fall 32 ist 20 Jahre alt und im vierten Semester. Er gibt zunächst relativ kurze Antworten, spricht dann aber ausführlich über die eigenen Praxiserfahrungen. Bei Fall 32 wurden 47 Aussagen kodiert.

Für Fall 32 ist die Theorie gleich Wissen und soll als Richtlinie für die Praxis gelten. Theorie ist für Fall 32 wichtig, da man ein Grundwissen brauche, welches dann in der Praxis umgesetzt werden könne (Figur: Technologie). Allerdings sei die Theorie häufig trocken und nicht immer richtig. Die Richtigkeit bezieht sich hier jedoch auf die Umsetzung der Theorie, die nicht immer möglich sei. Praxis definiert Fall 32 als Übertragung der Theorie in ein Handeln. Er sieht dabei viele unterschiedliche Nutzen von Praxis, die ihm auch viel Spaß bereitet. Die Hospitationen sieht er allerdings als langweilig an.

Theorie und Praxis gehören für den Fall 32 zusammen. Die Theorie stellt dabei die Grundlage für die Praxis dar. Diese Grundlage muss jedoch durch die Anwendung in der Praxis überprüft werden.

Obwohl sich Fall 32 etwas mehr Praxis wünscht, ist er eigentlich zufrieden mit der Aufteilung von Theorie und Praxis im Studium. Seiner Meinung nach gibt es an der Universität bereits eine große Verbindung von Theorie und Praxis, die schon früh stattfindet.

Typ 2

Zusammenfassung

Der Typ 2 sieht eine mittlere Anzahl von Verhältnis-Figuren. Bis auf die Reflexion sieht er unterschiedliche mögliche Verhältnisse neben der Technologie. Er macht wenige Aussagen insgesamt und nennt die Reflexion nicht im Zusammenhang mit Theorie und Praxis. Er ist nicht zufrieden mit seinem Studium, da er selbst nicht ausreichend in der Schule handelnd tätig sein darf.

Der Fall 38 studiert die Unterrichtsfächer Mathe und Kunst im vierten Semester. Er möchte später gern an einer weiterführenden Schule arbeiten und ist 25 Jahre alt. Fall 38 gibt eher kurze Antworten und es wurden nur 31 unterschiedliche Codes kodiert. Bei nur einer anderen Person wurden weniger Aussagen kodiert.

Die Theorie ist für Fall 38 etwas, das man wissen muss, um es später umzusetzen (Figur: Technologie). Dabei wird die Theorie schon bei der Definition mit negativen Begriffen in Verbindung gebracht. Laut Fall 38 ist außer den Praktika eigentlich alles im Studium der Theorie zuzuordnen. Dabei braucht man Theorien im Studium, um Hintergrundwissen zu erwerben. Sie werden allerdings als unnütz angesehen, wenn sie nicht umgesetzt werden können. Durch Theorien erhält man außerdem Handlungsoptionen für Standardsituationen. Man kann diese dann mit Hilfe der Theorien einüben (Figur: Prozedualisierung). Allerdings müssen in der Wahrnehmung von Fall 38 so viele Theorien an der Universität gelernt werden, dass er sie nicht alle aufnehmen kann.

Praxis ist für Fall 38 dann die Umsetzung der Theorie. Um zu prüfen, ob eine Theorie umsetzbar ist, ist Praxis dringend notwendig im Studium. Dabei sieht er nur die Praktika als Praxis an. Fall 38 kritisiert an der Praxis zum einen, dass sie nur einen kleinen Einblick in die Realität biete. Zum anderen sieht er es als negativ an, dass die Studierenden zunächst nur hospitieren sollen. Fall 38 würde sich lieber von Beginn an selbst ausprobieren und unterrichten. Allerdings räumt er auch ein, dass man zunächst mehr Theorie benötigt und die Praxis dann nach und nach kommt (Figur: Anreicherung).

Für Fall 38 sollten Theorie und Praxis für ein sinnvolles Lernen eng verknüpft sein. Allerdings wurden sie für ihn lediglich im Praktikum verknüpft. Fall 38 sieht dann auch 90 Prozent Theorieanteile und nur 10 Prozent Praxisanteile im Studium. Er wünscht sich viel mehr und einen kontinuierlichen Praxisbezug zum Beispiel dadurch, dass Schulklassen als „Versuchskaninchen“ (Zitat 35: 38.1: 140) für die Studierenden die Seminare besuchen.

Typ 3

Zusammenfassung

Die Eigenschaften des Typen 3 zeichnen sich dadurch aus, dass er wie der Typ 2 eine mittlere Anzahl von Verhältnis-Figuren erkennt. Wie dieser erkennt er unterschiedliche Figuren, die über die Technologie hinausgehen. In allen anderen Merkmalsausprägungen ähnelt er jedoch dem Typ 4b. Der Typ 3 ist zufrieden mit dem Studium, da er Verknüpfungen von Theorie und Praxis erkennt und eine Basis an theoretischem Wissen für wichtig erachtet.

Fall 7 ist 23 Jahre alt und studiert die Fächer Englisch und Sport, die er später an einer weiterführenden Schule unterrichten möchte. Er ist im sechsten Semester. Er gibt sehr offene Antworten und ist einer derjenigen, die die meisten Aussagen insgesamt machen.

Die Theorie definiert Fall als eine Beschreibung der Praxis. Die Theorie kann unter anderem dabei helfen, Probleme aus der Praxis zu lösen, Hintergründe darzustellen, sich selbst weiterzuentwickeln und sie kann als ein Leitfaden für die Praxis gelten (Figur: Technologie). Obwohl man Theorien laut Fall 7 auf jeden Fall benötigt, ist er unsicher, ob alle Theorien, die an der Universität gelehrt werden, tatsächlich notwendig für ihn sind. Seiner Auffassung nach haben Theorien eine allgemeine Gültigkeit, können aber nicht auf alle Situationen angewendet werden, da sie durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Er bemängelt, dass im Studium häufig nicht ausreichend Zeit für eine Reflexion der Theorie zur Verfügung steht und sagt gleichzeitig, dass ihm erst durch das Studium bewusst wurde, wie wichtig Theorie und Praxis füreinander sind.

Die Praxis sieht Fall 7 als Umsetzung der Theorie und als die konkrete Arbeit in der Schule an. Für ihn gehören unterschiedliche universitäre Elemente ebenfalls zur Praxis. Ihm ist die Praxis im Studium wichtig und er sieht viele verschiedene Nutzen der Praxis. Er möchte sowohl Theorie als auch Praxis reflektieren, analysieren und begründen (Figur: Reflexion) und keines der beiden Konzepte einseitig erleben. Am ersten Praktikum lobt er, dass man noch nicht unterrichten darf und den Unterricht zunächst nur beobachten soll. Er möchte durch die Praxis von erfahrenen Lehrkräften lernen und im zweiten Praktikum eigene Erfahrungen machen (Figur: Erfahrung). Er sieht es als einen negativen Aspekt der Praxis an, dass man während des Praktikums unter großem Stress steht und von der Universität nicht ausreichend vorbereitet wird.

Theorie und Praxis bedingen sich für Fall 7 gegenseitig und sollten möglichst oft und in verschiedenen Kontexten im Studium verbunden werden (Figur: Parallelisierung). Fall 7 erlebt während des Studiums mehr Theorie als Praxis. Allerdings bewertet er dies nicht negativ, da mit der Zeit eh mehr Praxis dazukomme und er später fast ausschließlich praktisch arbeiten werde (Figur: Anreicherung). Trotzdem wünscht sich Fall 7, auch schon während des Studiums intensiver mit einer Schule zusammenarbeiten zu können, um Theorie

und Praxis direkt zu verknüpfen. Er sieht in seinem Studium bereits an verschiedenen Stellen eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, würde die Qualität dieser Verknüpfung aber gern verbessert sehen.

Typ 4a

Zusammenfassung

Der Typ 4 sieht viele Figuren des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Er macht viele Aussagen und hält die Reflexion in Bezug auf Theorie und Praxis für wichtig. Der Typ 4a ist jedoch nicht zufrieden mit dem Studium, da die Verknüpfung von Theorie und Praxis seiner Ansicht nach noch nicht ausreichend ist. Er würde mehr oder besser lernen, wenn diese häufiger miteinander in Verbindung gebracht würden.

Fall 46 möchte mit den Fächern Mathe, Englisch und Chemie an einer weiterführenden Schule unterrichten. Er ist 23 Jahre alt und im neunten Semester. Bei Fall 46 wurden insgesamt 58 Aussagen kodiert und er gibt im Interview ausführliche Antworten auf die Fragen.

Theorien sind für Fall 46 Aussagesysteme, die durch eine Veränderung der handelnden Person in der Praxis umgesetzt werden können (Figur: Mutterwitz). Gerade diese Individualisierung der Theorie sieht Fall 46 als Herausforderung an. Da eine direkte Umsetzung der abstrakten Theorien häufig nicht möglich ist, müssen diese verändert werden. Für Fall 46 ist Theorie im Studium zwar notwendig, doch befürchtet er, viele Theorien bereits vergessen zu haben. Um diesem Vergessen entgegenzuwirken, sieht er die ständige Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium als notwendig an (Figur: Parallelisierung). Fall 46 hält Theorien für interessant und würde sich auch zu Hause weiter mit ihnen auseinandersetzen. Allerdings bemängelt er, dass er nicht wisse, wie er Theorien umsetzen könne (Figur: Technologie). Theorie sieht er auch nur dann als sinnvoll an, wenn die Anwendung mitgelernt wird.

Praxis wird von Fall 46 als das Anwenden von Theorien bzw. das eigenständige Entwickeln neuer Theorien für den Unterricht definiert. Man brauche es unter anderem, um eigene Erfahrungen zu sammeln (Figur: Erfahrung) und bestimmte Handlungen zu erproben (Figur: Prozedualisierung). Die praktischen Anteile werden von Fall 46 als „Schlüsselmomente (Zitat 36: 46.1: 88) des Studiums angesehen. Er 46 zählt auch universitäre Elemente zur Praxis.

Fall 46 wünscht sich mehr Praxis im Studium. Er würde ein duales Studium bevorzugen, um in einen ständigen Reflexionsprozess zwischen den eigenen Erfahrungen und der Theorie zu treten (Figur: Reflexion). Theorie und Praxis würden dann nicht abwechselnd (universitäres Semester und anschließend ein Praktikum) gelernt, sondern ständig aufeinander bezogen werden. Für Fall 46 sind fast 90 Prozent des Studiums theoretisch. Er würde sich jedoch ein ausgeglichenes Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium wünschen.

*Typ 4b***Zusammenfassung**

Der Typ 4b hat dieselben Merkmalsausprägungen wie der Typ 4a. Im Gegensatz zu diesem ist der Typ 4b aber zufrieden mit Theorie und Praxis im Studium. Er teilt diese Meinung mit dem Typ 3 – Theorien sind eine wichtige Grundlage und müssen im Studium ausführlich erworben werden.

Fall 5 ist 25 Jahre alt, studiert die Unterrichtsfächer Englisch und Kunst im sechsten Semester und möchte später an einer weiterführenden Schule unterrichten. Er gab ausführliche Antworten auf die Interviewfragen und es wurden 68 unterschiedliche Codes kodiert.

Fall 5 definiert die Theorie ausführlich. So soll die von Personen entwickelte Theorie zum Beispiel die Praxis verbessern. Gleichzeitig ist Theorie das Fundament für eine Umsetzung in der Praxis (Figur: Technologie). Theorien haben für Fall 5 verschiedene Nutzen. Er macht jedoch darauf aufmerksam, dass man als Lehrkraft nicht mehr handlungsfähig ist, wenn man sich während des Unterrichts zu sehr auf Theorien konzentriert (Figur: Interferenz). Die Fachwissenschaft wird als theoretisch angesehen, wenn sie eher auswendig gelernt werden soll, und als praktisch, wenn man etwas tut. Dabei ist Fall 5 nicht die Theorie oder die Praxis wichtig, sondern die Gleichzeitigkeit der beiden Konzepte (Figur: Parallelisierung). Fall 5 glaubt, dass nicht alles theoretisch gelernt werden kann. Manche Dinge müssen intuitiv getan oder aus Erfahrungen abgeleitet werden (Figur: Erfahrung). Theorien helfen jedoch, dass man bestimmte Dinge besser verstehen kann. Obwohl sie teilweise eher langweilig sind, müssen sie dennoch gelernt werden.

Die Praxis ist für Fall 5 die Umsetzung der Theorie, angepasst an eine bestimmte Situation (Figur: Mutterwitz). Dabei spielen auch persönliche Eigenschaften (Figur: Persönlichkeit) eine Rolle. Bestimmte Aspekte der Praxis können jedoch eingeübt werden (Figur: Prozeduralisierung). Fall 5 sieht viele verschiedene Praxisselemente in seinem Studium und ebenfalls unterschiedliche Nutzen von Praxis. Wichtig ist dabei die ständige Reflexion der Praxis (Figur: Reflexion) und die Zusammenarbeit mit anderen Personen.

Für Fall 5 bedingen sich Theorie und Praxis gegenseitig und eine Verknüpfung beider im Studium ist ihm wichtig. Allerdings ist er nicht sicher, was zuerst existierte: die Theorie oder die Praxis. Fall 5 ist zufrieden mit der Aufteilung von Theorie und Praxis im Studium, obwohl er das Studium eher als theorielastig empfindet. Für ihn muss zunächst eine theoretische Basis vorhanden sein, damit die Studierenden unterrichten können (auch im Interesse der Schüler_innen). Er denkt, dass sowohl im Master als auch im Referendariat ausreichend Praxis erfolgt (Figur: Anreicherung). Um die Praxis im Studium dennoch zu steigern, schlägt Fall 5 vor, Unterrichtsvideos in das Studium zu integrieren und zu analysieren. Fall 5 sieht verschiedene Verknüpfungen von Theorie und Praxis im Studium und fordert in diesem Zusammenhang mehr Unterrichtskritik.

11.5.4 Zusammenhänge

Während im vorherigen Kapitel anhand exemplarischer Fälle die Besonderheiten der einzelnen Typen dargestellt wurden, werden diese im Folgenden mit weiteren Aspekten in einen Zusammenhang gebracht. Um diese Zusammenhänge aufzeigen zu können, wie zum Beispiel zwischen den Typen und der Semesteranzahl der Studierenden, werden die Typen 1a und 1b sowie 4a und 4b nicht getrennt betrachtet.

Bei den Studierenden des Englischseminars (weitere Angaben zu den Seminaren finden sich in Kapitel 9.2.5 und Kapitel 9.4.2), die bereits im sechsten Semester studieren und in ihrem Studium somit bereits an weitesten fortgeschritten sind, überwiegen die Typen 3 und 4 und es lassen sich nur wenige Studierende finden, die dem Typ 1 zugehörig sind. Bis auf zwei Personen besuchten alle Studierenden des Typs 4 dieses Seminar.

Im Seminar 2, indem die Befragten größtenteils im vierten Semester studieren, sind die Befragten gleichmäßig auf die Typen 1, 2 und 3 verteilt. Nur eine Person des Typs 4 war in diesem Seminar.

Das Seminar 3 ist sehr viel kleiner als die anderen beiden Seminare und die Semesteranzahl der Studierenden heterogener. Mit etwa der Hälfte der Studierenden ist der Typ 1 in diesem Seminar der dominante Typ. Die anderen Typen sind jedoch alle ebenfalls vertreten.

Eine mögliche Erklärung für diese Unterschiede zwischen den Seminaren ist, dass die Studierenden in höheren Semestern eher differenzierte Überzeugungen zu Theorie und Praxis haben als in unteren Semestern. Da die Studierenden des Seminars 3 überwiegend im fünften Semester sind, haben sie aber nur ein Semester weniger studiert als die Studierenden des Seminars 1. Trotzdem lässt sich nur eine Person dem Typ 4 zuordnen. Die Studierenden des Englischseminars haben jedoch alle bereits ein zweites Praktikum absolviert. Dieses kann einen Einfluss auf ihre Überzeugungen zu Theorie und Praxis ausgeübt haben.¹³⁸

Schaut man sich die Art der Verhältnis-Figuren an, die die unterschiedlichen Typen sehen, dann kann man feststellen, dass Typ 1 die Theorie als der Praxis vorgelagert begreift (15 von 21 Aussagen werden hier getroffen; Tabelle 27). Wie die Falldarstellungen der Typen 1a und 1b zeigen, ist den Studierenden die Anwendung der Theorie besonders wichtig. Diese Überzeugung ist zunächst nicht problematisch. Auch alle Studierenden der Typen 4a und 4b denken, dass die Theorie in der Praxis umgesetzt werden soll bzw. die Theorie vor der Praxis entsteht. Es scheint allerdings, als sei diese Überzeugung nicht ausreichen. Erst wenn noch weitere Verhältnis-Figuren erkannt werden, erhält die Theorie weiteren Nutzen als nur den der Anwendung.

¹³⁸ Es wurde weiterhin geprüft, ob es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt. Da nur fünf männliche Studenten an der Studie teilnehmen, konnten keine aussagekräftigen Unterschiede herausgearbeitet. Aus den theoretischen Vorüberlegungen lassen sich jedoch auch keine Begründungen dafür ableiten, warum es Unterschiede zwischen den Geschlechtern geben sollte.

Tabelle 27 Anzahl der genannten Verhältnis-Figuren durch die Typen

Verhältnis-Figuren	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Prozedualisierung	0	4	8	5
Mutterwitz	1	5	4	7
Technologie	12	15	16	8
Brille	2	5	5	3
Induktion	0	5	4	1
Parallelisierung	2	3	7	8
Reflexion	0	0	8	7
Konsekution	0	0	0	1
Persönlichkeit	0	2	0	2
Anreicherung	0	5	8	3
Erfahrung	4	8	13	7
Interferenz	0	1	0	2

Ziel dieser Typisierung ist es, Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Überzeugungen der befragten Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis zu finden.

So sehen die Typen 1 und 2 keine Reflexion im Zusammenhang mit Theorie und Praxis und machen eher wenige Aussagen insgesamt, während die Typen 3 und 4 die Reflexion in ihren Interviews nennen und viele unterschiedliche Aussagen von ihnen kodiert werden konnten. Obwohl die Typen 2 und 3 beide eine mittlere Anzahl an Verhältnis-Figuren aufweisen, ähnelt der Typ 2 mit seinen weiteren Merkmalsausprägungen eher dem Typen 1a und der Typ 3 eher dem Typ 4b (Tabelle 26). Die Übergänge zwischen diesen Typen sind teilweise fließend.

Je mehr Figuren die befragten Personen erkannt haben, desto differenzierter scheinen ihre Überzeugungen zu sein (von Typ 1 – wenig differenziert bis Typ 4 – sehr differenziert). Typ 2 und Typ 3 sehen jedoch beide eine mittlere Anzahl an Verhältnis-Figuren. Hier scheint es also auf mehr anzukommen als nur die Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren. So ist Typ 3 reflektierter und zufriedener und es konnten bei ihm mehr Aussagen kodiert werden. Typ 4 schließlich sieht die meisten Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis und anhand der Falldarstellungen zeigt sich, dass er Theorie und Praxis sehr reflektiert betrachtet. Es soll hier festgehalten werden, dass auch die Studierenden der Typen 3 und 4 zum Teil eher undifferenzierte Äußerungen in Bezug auf Theorie und Praxis machen, während die Studierenden der Typen 1 und 2 gute Gedanken zu den beiden Konzepten haben. So sieht zum Beispiel Fall 7, Typ 3, die Theorie als Leitfaden an, während Fall 38, Typ 2 erkennt, dass die Praktika nicht die umfassende Realität des Lehreralltags darstellen (siehe 11.5.3). Man kann also nicht sagen, dass die vermeintlich differenzierteren Studierenden ausschließlich die „besseren“ Überzeugungen haben. Wurde bei dieser Typisierung auf die Vergabe von Typen-Namen verzichtet, um die Wertung „nicht-differenziert – differenziert“ nicht zu verstärken.

Interessant ist weiterhin, dass sowohl Studierende des Typs 1 als auch des Typs 4 zufrieden bzw. nicht zufrieden sind. Schaut man sich die Falldarstellung näher an, lassen sich mögliche Erklärungen hierfür

finden. Typ 1a und 2 sind nicht zufrieden mit ihrem Studium. Sie benötigen die Theorie hauptsächlich, um diese in der Praxis anwenden zu können. Sie verstehen nicht, warum sie Theorien lernen sollen, die aus ihrer Sicht nicht anwendbar sind und halten diese für überflüssig. Des Weiteren benötigen sie mehr Praxis (eigenes Unterrichten) im Studium, damit sie lernen können, die Theorien umzusetzen. Auch Typ 4a ist unzufrieden mit dem Studium, wünscht sich mehr Praxis und möchte Theorien umgesetzt sehen. Allerdings wünscht sich dieser Typ mehr Praxis, damit diese in einen Austausch mit der Theorie treten und sowohl Theorie als auch Praxis reflektiert werden können. Der Typ 1b ist zufrieden, obwohl er nur wenige Verhältnis-Figuren sieht. Er lobt die Universität dafür, dass das erste Praktikum bereits relativ früh erfolgt und somit schon früh Praxis im Studium erlebt wird. Außerdem bezieht sich die Zufriedenheit nur auf bestimmte Elemente des Studiums. Diese Zufriedenheit unterscheidet sich von der Zufriedenheit der Typen 3 und 4b. Beide halten die Theorie für sehr wichtig und denken, dass man zunächst viele Theorien lernen muss, um später unterrichten zu können. Sie sind zufrieden mit dem Studium, da sie die Theorien lernen.

In dieser Stichprobe lassen sich mehr Studierende dem Typ 1 zuordnen als dem Typ 4. Das bedeutet, dass es mehr Studierende gibt, die eher undifferenzierte Überzeugungen im Sinne dieser Typisierung haben als solche, die differenzierte Überzeugungen haben. Dabei scheinen diese Überzeugungen auch durch die Anzahl der bislang absolvierten Semester beeinflusst zu werden.

11.6 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zu den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis (Fragestellung 1) wurden in den vorherigen Unterkapiteln des Kapitels 11 beschrieben. Sie sollen im Folgenden diskutiert werden.¹³⁹

Zunächst soll festgehalten werden, dass eine Definition von Theorie und Praxis aus theoretischer Sicht schwierig und die Thematik äußerst komplex und vielschichtig ist. Man kann deswegen nicht verlangen, dass die Studierenden alle Aspekte von Theorie und Praxis ansprechen und ein umfassendes Bild von den Konzepten zeichnen. Es soll weiterhin erneut darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Stichprobe (vor allem bei einer Untergliederung in Subgruppen) für statistische Auswertungen sehr klein ist. Die aus deskriptiven Statistiken abgeleiteten Ergebnisse können nur Tendenzen aufzeigen, müssen jedoch mit Vorsicht behandelt werden.

In Anlehnung an die Unterfragestellungen werden zunächst die Begriffsverständnisse, dann Theorie und Praxis in der Lehrerbildung und anschließend die Verhältnisse und die Typisierung diskutiert. Zum Abschluss wird auf die strukturellen Merkmale von Überzeugungen eingegangen.

¹³⁹ Zu Beginn der Abschnitte werden die theoretischen, methodischen und empirischen Kapitel genannt, auf die im jeweiligen Unterkapitel hauptsächlich zurückgegriffen wird (hinter den schwarzen Pfeilen).

11.6.1 Begriffsverständnis der Lehramtsstudierenden von Theorie und Praxis

- ➡ Theoretischer Hintergrund: Kapitel 2
- ➡ Empirische Analysen: Kapitel 11.1, 11.2, 11.3, 11.4

Wer die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ nutzt, der legt ein bestimmtes Verständnis der Begriffe zugrunde. Dieses muss nicht zwingend mit den tatsächlichen Definitionen übereinstimmen (Böhm 1995), scheint aber als Überzeugung einen Einfluss auf das Lernen von Lehramtsstudierenden zu haben und ist deswegen von Relevanz für die Lehrerbildung und -professionalisierung (Russell 1988).

Die Lehramtsstudierenden nennen viele wichtige Grundlagen und Merkmale der Theorie. So erkennen sie beispielsweise eine Herausforderung der Lehrerbildung: die Notwendigkeit sowohl abstrakten als auch spezifischen Wissens, welches den Studierenden eine flexible Nutzung der Theorie ermöglicht (Kessels und Korthagen 2001). Auf diese Grundlagen und Merkmale gehen jedoch nicht alle Studierenden ein. Man kann hieraus ableiten, dass die Studierenden zwar bestimmte Grundlagen und Merkmale von Theorie kennen, ihnen jedoch ein umfassendes Verständnis für den Begriff der Theorie fehlt.

Aus der Literatur lassen sich außerdem Merkmale von Theorie ableiten, die die Studierenden nicht nennen. So sollen Theorien zum Beispiel widerspruchsfrei, innovativ und gehaltvoll sein (Patry 2014; Zima 2004, x). Zu diesen Merkmalen von Theorien machten die Studierenden keine Aussagen. Es fehlt ihnen hier an Wissen über Theorien. Obwohl die Studierenden nur wenig dazu sagen, dass Theorien wissenschaftlichen Ansprüchen genügen müssen, erkennen sie im Zusammenhang mit der Entstehung von Theorien, dass diese auf systematischen Überlegungen – wie Hypothesen – oder empirisch-analytischen Grundlagen aufbauen können (Beckmann 1997; Cramer 2014). Sie nennen jedoch weiterhin Erfahrungswerte als Grundlage von Theorien. Diese können zwar die Basis von Theorien zweiten Grades nach Weniger (1975) – den „Theorien des Praktikers“ – sein, die eine Nähe zur Praxis aufweisen. Sie können allerdings nicht als wissenschaftliche Theorien, den Theorien dritten Grades, gelten.

Einige Studierende sehen Theorien als Ideal der Realität an, also eine Art Bewertung der guten Realität. Sie sehen allerdings nicht, dass Theorien auch bestimmte Aspekte der vorgefundenen Praxis beschreiben können bzw. nicht auf die Praxis bezogen werden sollen (präskriptive vs. deskriptive Theorien) (Patry 2014). Problematisch wird dies, wenn sie die Theorien negieren, da sie das beschriebene Ideal in der Praxis nicht erreichen können und die Theorien als falsch angesehen werden. Ferner denken die Studierenden bei ihren Aussagen zur Theorie die Praxis und die Umsetzung der Theorie in die Praxis häufig mit.

Greift man auf die ursprüngliche Wortbedeutung zurück, dann bedeutet Theorie dort nur so viel wie „Betrachtung“. Das Ziel der Theorie ist dann die Wahrheitsfindung und die Durchführung ist dann nicht integriert (Böhm 1995). Die Studierenden verstehen die Theorie dementsprechend eher als eine „Theorie für die Praxis“ und haben somit ein verkürztes Verständnis von Theorie (Herzog 2007; Wüst 2011). Fälschlicher-

weise beschreiben (wenige) Studierende die Theorie als starr. Gerade die Veränderbarkeit von Theorie ist jedoch ein wichtiges Merkmal, dass Studierende kennen sollten (Villiger 2015), um Theorien flexibel nutzen zu können. In Bezug auf beschriebenen Aspekte liegen Fehlvorstellungen bzw. zu einseitige Vorstellungen seitens der Lehramtsstudierenden darüber vor, was Theorien ausmacht. Dies erscheint problematisch in Bezug auf die Anerkennung und Handhabung von Theorien durch die Studierenden. Wenn Überzeugungen veränderbar sind (Hammer et al. 2016) und der Lehrerbildung die Aufgabe zukommt, die Lehramtsstudierenden für ihre eigenen Überzeugungen zu sensibilisieren, dann können eben solche Fehlvorstellungen von Theorien hierfür einen Ansatzpunkt bieten.

Die Verbalisierung ihres Begriffsverständnisses von Praxis ist für die Studierenden deutlich schwieriger als die der Theorie. Sie können die Praxis nur schwer ohne Theorie denken, wodurch der Begriff unscharf bleibt. Doch auch in der Literatur gibt es weniger Merkmale der Praxis und diese wird als schwer fassbar beschrieben (Ponte und Ax 2008). Trotzdem nennen die Studierenden wichtige Aspekte der Praxis wie die Situativität (Langewand 2004; Wildfeuer 2011) und das eigenständige Handeln (Aristoteles 2010). Dieses wird von einigen Studierenden dementsprechend als Praxis im Sinne der Antike (selbstbestimmte Praxis) verstanden. Dies bestätigt auch die Studie von Hoppe-Graff et al. (2008) mit Referendar_innen. Demgegenüber steht jedoch die Forderung der Studierenden nach handlungsleitenden Theorien, die in der Praxis angewendet werden können. Diese Art der Praxis kann eher als Poiesis gelten (Aristoteles 2010) und ist nicht ausreichend für professionelles Handeln (Shulmann 1991). Auf weitere Merkmale von Praxis wie die Zielgerichtetheit des eigenen Handelns, die Gleichzeitigkeit mehrerer unterrichtlicher Ziele sowie eine mögliche Gegensätzlichkeit der Handlungsziele (Helsper 2004; Patry 2014) nehmen die Studierenden keinen Bezug. Während Theorien als Basis der Praxis von den Studierenden anerkannt werden, gehen sie in ihren Ausführungen zur Praxis nicht auf gesellschaftliche Normen als Grundlagen der Praxis ein (Patry 2014; Wildfeuer 2011). Dass sie auch nach diesen agieren können, ist den Studierenden zumindest nicht offensichtlich bewusst.

Die Studierenden machen insgesamt eher wenige Aussagen zur Entstehung von Theorie und Praxis. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sie nicht explizit danach befragt wurden. Eine andere Erklärung wäre, dass die Studierenden sich eher wenige Gedanken darüber machen. Sie sehen nicht sich selbst, sondern andere Personen in der Verantwortung, Theorien zu entwickeln, die die Studierenden in der Universität lediglich rezipieren. So wird auch auf die (eigene) Forschung seitens der Studierenden nur selten eingegangen.

Auf den allgemeinen Nutzen bzw. die Ziele (Böhm 1995) von Theorie – im Sinne der Theorie als Wahrheitsfindung – oder die Praxis als einen Beitrag zum Gemeinwohl (hier zum Beispiel das Lernen der Schüler_innen) – gehen die Studierenden ebenfalls nur selten ein. Theorie und Praxis werden eher als nützlich

füreinander (Verbesserung und Überprüfung der Theorie sowie Verbesserung der Praxis) und für das Lernen der Studierenden angesehen (siehe hierfür das nächste Teilkapitel).

Bei der Definition der Konzepte scheint es, als würden die Studierenden an einigen Stellen ihre Assoziationen oder spontanen Eindrücke mit Theorie und Praxis kundtun. Dieser Aspekt und die Ausführungen in diesem Teil der Diskussion werfen die Frage auf, ob die Studierenden ihre Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis nur schwer definieren können oder ob sie eventuell keine feststehenden, umfassenden Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis haben. Es wäre weiterhin denkbar, dass in dieser Studie nicht ausreichend Fragen gestellt wurden, die das Begriffsverständnis erfassen. Doch auch aus theoretischer Sicht ist es nahezu unmöglich, Theorie und Praxis vollständig und allumfassend zu definieren. Die verschiedenen Diskurse widersprechen sich und es gibt insbesondere in Bezug auf die Theorie eine Vielzahl an Merkmalen, die den Studierenden sicher nicht alle bekannt sind. In Hinblick auf diese Feststellung kristallisiert sich die Frage heraus, ob die Konzepte Theorie und Praxis während der Schul- bzw. Universitätszeit der Studierenden thematisiert wurden und sie die Chance hatten, begründete und angeleitete Überzeugungen auszubilden oder ob es sich bei den Überzeugungen um unabhängig von Schule und Universität entwickelte, teilweise unreflektierte Überzeugungen handelt.

Insbesondere zu dieser eher abstrakten Beschreibung der Begriffe Theorie und Praxis durch Lehramtsstudierende gibt es bislang nur wenige Forschungsergebnisse. Diese beziehen sich eher auf Elemente von Theorie und Praxis im Studium. Auf diese soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

11.6.2 Theorie, Praxis und ihre Verknüpfung im Lehramtsstudium aus der Sicht der Studierenden

➡ Theoretischer Hintergrund: Kapitel 2, 5, und 6.2

➡ Empirische Analysen: Kapitel 11.2, und 11.3

Die Lehramtsstudierenden halten sowohl die Theorie als auch die Praxis für wichtig bzw. notwendig in ihrem Studium. Das Ergebnis der Wichtigkeit von Theorie widerspricht Studien, die zeigen, dass die theoretische Ausbildung an der Universität durch die Lehramtsstudierenden negiert wird (Makrinus 2012). Es bestätigt allerdings die Untersuchung von Allen und Wright (2014), die zeigt, dass Studierende die theoretischen und die praktischen Elemente ihres Studiums für wichtig halten. Wie zum Beispiel Shulmann (1998) und Messner (2007) konstatieren, benötigen Lehramtsstudierende für ihre Professionalisierung beide Konzepte in ihrem Studium. Dies scheint den Studierenden bewusst zu sein.

Obwohl die Studierenden die Praxis insgesamt positiver bewerten als die Theorie, finden sie auch positive Aspekte bei der Theorie und sprechen über die Praxis zum Teil negativ. Es zeichnet sich hier also kein so einseitig negatives Bild der Theorie bzw. positives Bild von Praxis seitens Lehramtsstudierenden ab wie beispielsweise in der Fallstudie von Wernet und Kreuter (2007).

Die Studierenden wünschen sich weiterhin ein ausgeglichenes Verhältnis von Theorie und Praxis in ihrem Studium. Sie wünschen sich in diesem Zusammenhang zwar insgesamt mehr Praxis im Studium, sehen jedoch die Notwendigkeit der Theorie. Dieses Ergebnis zu den Anteilen von Theorie und Praxis bestätigt die Studien von Herfter und Nanz (2012), Hoppe-Graff et al. (2008) und E. Schroeter (2012). Für ein universitäres Studium ist dieses geforderte Verhältnis von theoretischen und praktischen Studiumsanteilen ausgesprochen hoch und zeigt ein großes Verlangen nach Praxis und Praxisbezügen (Hedtke 2003).

Praxis, die sich ausschließlich auf Modelllernen und Learning-by-doing konzentriert (Bach 2014; Hascher 2014), wie sie auch Studierende dieser Untersuchung fordern, ist nicht ausreichend für das Lernen der Studierenden und muss kritisch betrachtet werden. Es stellt sich hier aber die Frage, ob vermeintlich gute Verknüpfungen von Theorie und Praxis, wie sie in Kapitel 5 vorgestellt wurden und die teilweise auch eine Erhöhung der Praxis zur Folge hätten, nicht nur tatsächlich lernförderlicher sind für die Studierenden, sondern gleichzeitig die subjektiv wahrgenommene Diskrepanz zwischen Wirklichkeit und Wunsch in Bezug auf die Anteile (siehe auch E. Schroeter 2012) abbauen könnten. Ein Großteil der Studierenden dieser Untersuchung empfindet gerade eine Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem Studium als notwendig. Zu beschreiben, wie diese aussieht und über sie zu sprechen, fällt den Studierenden jedoch schwer. Sie erkennen in ihrem Studium bislang nur wenige Verknüpfungen und bemängeln deren Anzahl und Qualität. Die Studierenden bringen Verknüpfungen in ihrem Lehramtsstudium insbesondere in einen Zusammenhang mit den Veranstaltungen rund um die Praktika und Schulprojekte. Nur vereinzelt erkennen die Studierenden lerneffektive Methoden wie Unterrichtsvideografie (z. B. Krammer et al. 2008) oder forschendes Lernen (z. B. Feyrer et al. 2014) als Verknüpfung an. Es scheint, als hätten die Studierende eher wenige Überzeugungen, wie diese Verknüpfungen gestaltet werden können und sollten. Möglicherweise erleben sie tatsächlich wenige oder eher schlechte Verknüpfungen in ihrem Studium. Vielleicht aber nehmen sie die angebotenen Verknüpfungen gar nicht als solche wahr.

Als theoretische Anteile im Studium sehen die Studierenden insbesondere solche an, bei denen sie explizites Wissen erlangen können. Die Praxis steht eher für implizites Wissen und aktives Handeln. Sie erkennen hier die klassische Aufteilung, in der Theorie mit Wissen und Praxis mit Handeln gleichgesetzt werden (Neuweg 2015). Dieses kann sowohl auf schulische als auch auf universitäre Elemente bezogen sein (siehe Kapitel 2.4.2). Die Studierenden sehen zu mehr oder weniger großen Anteilen alle theoretisch definierten Aspekte der schulischen und universitären objektivierenden Praxisbezüge – sie würden diese jedoch nicht immer der Praxis zuordnen. So gelten Fallbeispiele für zwei Personen als theoretische Elemente. Andersherum erkennen sie in eher theoretischen Elementen die Praxis, wie bei pädagogischen und didaktischen Studienelementen. Bildungswissenschaften halten die Studierenden auch in den Studien von R. Schroeter (2012) und Blömeke et al. (2006) eher für eine Brücke zwischen Theorie und Praxis. Didaktik, Fachdidaktik, Methodik und Pädagogik ordnen die Studierenden also nicht eindeutig der Praxis oder der Theorie zu. Literatur, die einen Bezug

zur Schule aufweist, ist aus der Sicht der Studierenden ebenfalls eher Praxis als Theorie. Überraschenderweise gibt es insgesamt wenige Aussagen zur (eigenen) empirischen Forschung. Studieninhalte wie Schulentwicklung und Beratungswissen nennen die Studierenden nicht (Baumert und Kunter 2006; Kultusministerkonferenz 2004).

Der Praxisbezug, den sich die Studierenden wünschen, lässt sich nach dem Modell von Hedtke (2007) als eng einstufen (siehe S.19 für Abbildung 3). Die Studierenden wollen keine Praxis per se, sondern an ihrer späteren Schulform unterrichten. Sogar ein Praktikum am Gymnasium wird nicht als sinnvoll angesehen.

Wie die Studierenden der Studie von Makrinus (2012) betrachten Probanden dieser Stichprobe auf institutioneller Ebene fälschlicherweise (Hedtke 2003) die Universität als Ort der Theorie und die Schule als Ort der Praxis. Diese Überzeugung muss kritisch betrachtet werden, wenn man sich die vorliegenden Daten anschaut. Die Studierenden sind mit ihrem Studium nämlich gerade dann zufrieden, wenn sie darin viele verschiedene praktische Elemente erkennen und diese auch in der Universität ansiedeln. Während sich in der Untersuchung von R. Schroeter (2012) ein enger Theoriebegriff als negativ herauskristallisierte, scheint in dieser Studie ein weiter Praxisbegriff positiv, der über Schule und eigenes Unterrichten hinausgeht.

Eine Erhöhung des Praxisbezugs ohne die Kenntnis der Überzeugungen der Studierenden ist basierend auf den vorliegenden Ergebnissen problematisch. Nur weil eine Person etwas als Praxis bzw. als Verknüpfung wahrnimmt, heißt das nicht, dass alle Personen dieses Element als Praxis oder Verknüpfung anerkennen. Ein Ausbau der Praxis im Studium wird von den Studierenden unter Umständen gar nicht als ein solcher empfunden und das Verlangen nach mehr Praxis bleibt „ungestillt“ (Hedtke 2003).

Die Lehramtsstudierenden weisen sowohl der Theorie als auch der Praxis einen Nutzen zu. Diese Nutzen überschneiden sich zum Teil. So wollen die Studierenden zum einen aus der Beschäftigung mit Theorien, zum anderen durch die Praxis Sicherheit für ihr eigenes Unterrichten erlangen. Der Nutzen der Theorie liegt für sie insbesondere im eigenen Erkenntnisgewinn und in der Horizonterweiterung sowie als Hintergrund bzw. Grundlage für den angestrebten Beruf.

Die von Neuweg (2011b) definierten Aufgaben der Theorie, nämlich die Bereitstellung von Bildungs-, Hintergrunds-, Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen, werden so von einigen Studierenden teilweise erkannt. Auf ihre geistige Selbstständigkeit, Reflexion und ihr eigenständiges Denken (Morkel 2000, S. 397) gehen nur wenige Studierende ein. Positiv fällt auf, dass ein Teil der Studierenden möglichst viele verschiedene Theorien zu einer Thematik kennen möchte, um einen umfassenden Überblick zu erlangen. Dieses Verständnis für eine Paradigmenvielfalt in der Pädagogik scheint sich aus theoretischer Sicht positiv auf das Lernen der Studierenden auszuwirken (Patry 2000). Problematisch ist jedoch, dass etwa 70 Prozent der Studierenden Schwierigkeiten mit der Brauchbarkeit von Theorien haben. Sie wissen nicht, warum sie diese lernen sollen, ob die Theorien tatsächlich richtig sind oder wie sie mit ihnen umgehen können. Es fällt ihnen schwer, sich an die Theorien zu erinnern. Hier lässt sich träges Wissen im Sinne von Renkl (1996) ausma-

chen. Dieses kann definiert werden als Wissen, welches nicht genutzt werden kann und beispielsweise durch die fehlende Einbettung in bestimmte Kontexte entsteht (Renkl 1996).

Einige Studierende wollen Theorien als Leitfäden nutzen, was einer geistigen Selbstständigkeit, wie sie weiter oben gefordert wurde, entgegensteht (Morkel 2000; Neuweg 2011b). Während die Studierenden dieser Untersuchung sowie die Studierenden bei Fischer et al. (2016) eine solchermaßen geleitete Anwendung von Theorien als sehr wichtig erachten, scheint dies zwar für viele, aber nicht für alle Studierende und Referendar_innen zu gelten (Hoppe-Graff et al. 2008; Lersch 2006; Nausner 2012). Insbesondere Theorien, bei denen die Anwendungsmöglichkeiten deutlich werden, sprechen die Studierenden eine Dignität zu. In Bezug auf die Praxis muss der Sinn nicht immer deutlich werden – sie hat ihre eigene Dignität. Zu diesem Schluss kommt auch R. Schroeter (2012) in ihrer Untersuchung. Als nützlich wird die Praxis klassischerweise mit den von Topsch (2004) zusammengefassten Funktionen gesehen. Der hier gefundene Nutzen von Praxis stimmt weiterhin mit den Untersuchungen von Hascher (2012b) und Liebsch (2010) überein. Die Studierenden erkennen als Nutzen von Praxis somit insbesondere solche Elemente an, die sie im Rahmen der Praktika lernen können.

Die Studierenden sehen allerdings auch im Zusammenhang mit der Praxis Probleme. Obwohl die Praxis sinnvoll sein und reflektiert bzw. in einen Bezug zur Theorie gesetzt werden soll, scheinen die Probleme insgesamt nicht so schwerwiegend wie bei der Theorie. Sie beziehen sich zu einem Großteil auf organisatorische Aspekte. Auf Probleme wie die eigene Überforderung (Blomberg et al. 2013) oder konformistische Beeinflussung der Studierenden durch die Praktikumslehrkräfte gehen die Studierenden nicht ein (Oonk 2009, 2009). Sie sehen die Praxis in ihrer Ausbildung zur Lehrkraft nicht so kritisch wie die Auseinandersetzung mit Theorien.

Alle Studierenden erkennen die Notwendigkeit von Theorie und Praxis in ihrem Studium. Viele der Studierenden wissen jedoch nicht, wie und wozu sie die zu lernenden Theorien gebrauchen können. Dieses Ergebnis bietet eine große Chance. Die Studierenden wissen, dass sie Theorien lernen müssen. Dies ist ein Ansatzpunkt, um ihnen effektives Lernen zu ermöglichen. Die Daten zeigen an verschiedenen Stellen (träges Wissen, Probleme bzw. Nutzen in Bezug auf Theorie und Praxis), dass die Studierenden verstärkt die Hilfe der universitären Lehrerbildenden benötigen, um die Theorie richtig nutzen zu können. Hier bietet sich die Entwicklung eines Konzepts zum richtigen Umgang mit Theorien an, wie beispielsweise die „Theorienutzungs-kompetenz“ von Meier (2006). Mit einem solchen Konzept wird auf die von den Studierenden subjektiv wahrgenommenen Defizite des Studiums eingegangen. Gleichzeitig sehen die Studierenden aber die praktischen Elemente ihrer Ausbildung unkritischer als die theoretischen Elemente. Sie benötigen analog zu einer „Theorienutzungs-kompetenz“ vielleicht eine „Praxisnutzungs-kompetenz“, die auch solche konzeptionell als positiv für das Lernen eingeschätzten und empirisch überprüften Aspekte von Praxis aufgreift, die die Stu-

dierenden nicht erkennen – so wie es auch Schüssler et al. (2014) in ihrem Buch für Studierende zum Praxissemester versuchen.

11.6.3 Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis durch die Studierenden und Typisierung der Studierenden

➡ Theoretischer Hintergrund: Kapitel 4

➡ Empirische Analysen: Kapitel 11.2.1 und 11.5

Wie bereits festgestellt, gelten die Verbindung von Theorie und Praxis als wichtig für das Lernen und das Verständnis von Theorie und Praxis, aber auch als eine Ursache für Probleme in der Lehrerbildung. Bevor die Ergebnisse der vorliegenden Studie in Bezug auf die Verhältnis-Überzeugungen der Lehramtsstudierenden diskutiert werden, sollen die zugrunde liegenden Annahmen kritisch betrachtet werden.

Bei den zwölf hier genutzten Figuren handelt es sich um eine theoretische Zusammenstellung von Neuweg (2004a) nach bereits bestehenden Konzepten. Diese wurde bislang noch nicht ausreichend überprüft. Neuweg selbst stellt in seinem Artikel fest, dass diese Auflistung unter Umständen nicht vollständig ist. So fehlen in seiner Systematik zum Beispiel der personale (Hedtke 2007) und der perspektivische (Beck 1983) Ansatz. In dieser Studie konnten auch keine Aussagen der Studierenden zu diesen Ansätzen gefunden werden, was aber nicht bedeutet, dass sie keine Berechtigung haben. Sie werden von den Studierenden aber nicht wahrgenommen. Des Weiteren ist es teilweise schwierig festzustellen, in welche der möglichen Figuren sich bestimmte konkrete Lernanlässe eingliedern lassen. Während einige Methoden der Lehrerbildung mehrere Verhältnis-Figuren integrieren – wie das Lernarrangement Videokonferenzsystem –, stellt sich die Frage, inwieweit Konzepte wie die third spaces (Zeichner 2010), auf dem auch das Lernarrangement Videokonferenzsystem aufbaut, und die akademischen Ausbildungsschulen (Maandag et al. 2007; van Velzen 2012) berücksichtigt werden können – oder ob es weiterer theoretischer Verhältnis-Figuren bedarf. Die Beantwortung dieser Frage ist jedoch nicht Aufgabe dieser Arbeit. Die zwölf Verhältnisse beziehen sich außerdem auf unterschiedliche Ebenen der Ausbildung. Während bei der Konsekution die institutionelle Ebene im Mittelpunkt steht und sie auf die Trennung der drei Ausbildungsphasen abzielt (deswegen auch Drei-Phasen-Modell), geht es bei der Technologie um den konkreten Akt der Umsetzung von der Theorie in die Praxis. Außerdem kann beispielsweise die Technologie ein Teil des Drei-Phasen-Modells sein oder es ist möglich, dass die Studierenden bei bestimmten Technologien erwarten, sie umsetzen zu können, bei anderen jedoch nicht. Ferner ähneln sich bestimmte Figuren wie die Induktion und die Reflexion sehr. Dies macht es zum einen schwierig, die empirische Wirksamkeit der Verhältnis-Figuren in Bezug auf ihre Lerneffektivität für Lehramtsstudierende zu untersuchen (Nölle 2002). Zum anderen erschwert es die Zuordnung der Studierenden-Aussagen zu den jeweiligen Verhältnis-Figuren. Trotzdem bieten diese einen konkreten Ansatz

im Zusammenhang mit der Lehrerbildung, um Forschungen zu den Überzeugungen der Lehramtsstudierenden über das Verhältnis von Theorie und Praxis durchzuführen. Sie bieten eine Systematik, die einen ersten Überblick über mögliche Verhältnis-Überzeugungen ermöglicht.

Die Studierenden erkennen insgesamt doppelt so viele Verhältnis-Figuren, die sich der Integrationsthese zuordnen lassen, wie solche, die im Zusammenhang mit der Differenzthese stehen. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Studierenden eher sehen, dass Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können. Dabei sind die Verhältnisse der Integrationsthese leichter zu beschreiben als die der Differenzthese. Die spezifischen Aufgaben von Theorie und Praxis werden hier deutlicher, während die Figuren der Differenzthese eventuell nicht in einem so offensichtlichen Zusammenhang mit Theorie und Praxis stehen wie die Figuren der Integrationsthese. Es soll hier zumindest erwähnt werden, dass bei den Studierenden bis auf die Aussage, dass Theorie und Praxis zusammengehören, nur wenige Überzeugungen zu den theoretischen Verhältnissen von Theorie und Praxis deutlich werden. Da diese jedoch nur theoretisch definiert wurden und sich in den Verhältnis-Figuren niederschlagen, scheinen sie in Bezug auf das Lehramtsstudium eher marginal.

Die Studierenden sehen verschiedene Anzahlen von Theorie- und Praxisverhältnissen. Manche dieser Verhältnis-Figuren werden häufiger, andere seltener genannt. Nahezu alle Studierenden halten es für möglich, dass die Theorie in der Praxis umgesetzt werden kann (Technologiekonzept). Dies ist bei einigen Theorien unter Umständen möglich, jedoch gibt es davon nur wenige. Verschiedene Argumente sprechen gegen eine lineare Umsetzung (z. B. Luhmann und Schorr 1982a; Neuweg 2004b) und so erkennen auch einige Studierende, dass eine direkte und nicht modifizierte Umsetzung schwierig ist. Diejenigen Studierenden, die nur wenige Verhältnis-Figuren erkennen, sehen aber hauptsächlich das Technologiekonzept. Problematisch wird die Überzeugung, dass Theorien in der Praxis umsetzbar sind, genau hier: nämlich wenn es die einzige Überzeugung zum Verhältnis von Theorie und Praxis bleibt. Sie ist nicht ausreichend, um den Lehrerberuf professionell ausüben zu können (Shulmann 1991) und schränkt den Blick auf Theorie und Praxis ein. Da nahezu alle Studierenden das Technologiekonzept (handlungsleitende Theorie) nennen, konnten die Praxis-konzepte der Studierenden (Praxiskonzept A: handlungsleitende Theorie, Praxiskonzept B: Relationierung von Theorie und Praxis), wie sie bei Schüssler et al. (2012) herausgearbeitet wurden, nicht derart bestätigt werden. Es scheint eher, als würden beide Konzepte gleichzeitig in den Überzeugungen einiger Studierender bestehen.

Nur jeweils ein Drittel der Studierenden erkennt die Verhältnis-Figuren Brille, Prozedualisierung und Reflexion. Gerade die ersten beiden Figuren stehen jedoch in einem engen Zusammenhang mit der professionellen Wahrnehmung und dem Aufbau von Handlungsrou-tinen. Beide Konzepte werden als wirksam für die Professionalisierung von Lehrkräften erachtet (Frea-fel 2012; Jahn et al. 2014) und sollten in die Lehrerbildung integriert werden.

Die Reflexion wird ebenfalls als ein Weg zur Auflösung der Theorie-Praxis-Problematik gesehen (Herfter und Schroeter 2012; Herzog 2007). Nur wenige Studierende sehen die Reihenfolge „Praxis vor Theorie“ (Induktionskonzept). Es wurde bereits festgestellt, dass sich die Studierenden selbst nicht in der Rolle der Forschenden wahrnehmen und ihnen die Schule nicht primär selbst als Forschungsfeld dient. Es ist denkbar, dass ihnen die Ableitung von Theorien aus der Praxis auch in der Universität eher selten begegnet. Häufig lernen sie Theorien, die sie dann in einen Zusammenhang mit der Praxis bringen sollen. Hierauf macht bereits Lind (2001) aufmerksam, der eine Verstärkung des induktiven Lernens fordert. Das Lernen von Theorien an der Universität kann so auch eine Erklärung für die Überzeugung sein, dass Theorien in der Praxis umgesetzt werden sollen.

Die Persönlichkeit der Lehrkräfte steht überraschenderweise nur für wenige Studierende in einem Zusammenhang mit Theorie und Praxis. Die Studierenden gehen sehr selten auf den (Miss)Erfolg einer Lehrkraft durch ihre Persönlichkeit ein. Dieses Ergebnis sollte im Sinne der Professionalisierungsdebatte positiv aufgefasst werden. Es kann nämlich bedeuten, dass die Studierenden erkennen, dass der Lehrerberuf erlernbar ist und sie für guten Unterricht mehr benötigen als ihre Persönlichkeit bzw. diese für die Studierenden nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Theorie und Praxis steht.

Ein weiteres mögliches Verhältnis, das nicht in diesen zwölf Figuren integriert ist, sehen einige Studierende im Zusammenhang mit dem Nutzen von Theorie: die Begründung ihres Handelns durch Theorien. Neuweg (2013) beschreibt dieses Konzept in einem seiner Artikel als weitere Verhältnis-Figur. Diese Art der Beziehung zwischen Theorie und Praxis scheint auch für die Studierenden ein wichtiger Grund, warum sie Theorien kennen sollten, nämlich um ihren Unterricht zu rechtfertigen und mit anderen Personen kommunizieren zu können.

Tabelle 28 Vergleich der Reihenfolge der Verhältnis-Figuren

	Nausner (2012)¹⁴⁰	Vorliegende Studie
1	Reflexion	Technologie
2	Persönlichkeit	Erfahrung
3	Parallelisierung	Parallelisierung
4	Mutterwitz	Reflexion/Anreicherung
5	Erfahrungsanreicherungskonzept	Prozedualisierung/Mutterwitz/Brille
6	Meisterlehre	Induktion
7	Interferenz	Konsekution
8	Brille	Persönlichkeit
9	Prozedualisierung	Interferenz
10	Technologie	

Zu den Verhältnissen von Theorie und Praxis liegen bereits weitere Studien vor. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen divergieren jedoch. So zeigt Tabelle 28, wie unterschiedlich die Reihenfolge der Konzepte in dieser und in der Studie von Nausner (2012) gewichtet sind. Allerdings geht es bei Nausner um die Wichtigkeit der Konzepte für die Studierenden, während hier zunächst die Wahrnehmung der Konzepte im Mittelpunkt steht.

¹⁴⁰ Nausner hat in seiner Untersuchung die Meisterlehre als eigenes Konzept definiert, die Konzepte Erfahrung und Anreicherung jedoch zusammengezogen. Er verzichtet außerdem auf die Konsekution. Diese Veränderungen bedeuten auch, dass es weitere Ideen zur Aufteilung der Verhältnis-Figuren nach Neuweg (2004a) gibt.

Es ist allerdings auffällig, dass in der vorliegenden Studie das Technologiekonzept häufig zur Sprache kommt, während es bei Nausner (2012) an letzter Stelle steht. Gleichzeitig schätzen die Studierenden bei Nausner (2012) die Reflexion und die Persönlichkeit als wichtig ein. Zumindest die Persönlichkeit wird in dieser Studie mit Theorie und Praxis nur sehr vereinzelt in Verbindung gebracht. Es zeigt sich, dass auch in der Studie von Niggli (2004) die Reflexion als wichtig eingestuft wird, während die Studierenden sie in der Befragung von R. Schroeter (2012) nicht mitdenken. Eine Interpretation dieser Unterschiede könnte sein, dass den Studierenden die Reflexion in ihrem Studium eigentlich wichtig ist. Diese könnte sich aber eher auf die Unterrichtsreflexion und das Feedback beziehen. So wünschen sich auch die Studierenden Rückmeldungen von den Praktikumslehrkräften, um sich zu verbessern. Sie sehen die Reflexion aber nicht im Zusammenhang mit der kritischen Betrachtung von Theorie und Praxis im Allgemeinen. Des Weiteren handelt es sich bei den Untersuchungen von Nausner (2012) und Niggli (2004) um quantitative Erhebungen anhand von Fragebögen. Die Antwortmöglichkeiten wurden also vorgegeben. Sowohl bei R. Schroeter (2012) als auch in dieser Arbeit geht es jedoch darum herauszufinden, welche Aspekte Studierende im Zusammenhang mit Theorie und Praxis selbst äußern. Die Reflexion wird dann scheinbar weniger von ihnen bedacht.

Relativ einig sind sich alle Studien (Blömeke et al. 2006; Nausner 2012; Niggli 2004; R. Schroeter 2012) über das Lernen durch Erfahrungen bzw. am Modell. Die Befragten fassen diese als wichtig auf. Während (Neuweg 2015) den Erwerb von impliziten Wissens durch das Erfahrungskonzept hervorhebt, birgt es dennoch die Gefahr, dass die Studierenden nicht ausreichend reflektierte Erfahrungen machen, wie auch die Historie der Lehrerbildung zeigt (Bach 2014; Hascher 2014).

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass die Studierenden in ihrem Studium verschiedene Verhältnis-Figuren erkennen. Dominant ist hier jedoch das Technologiekonzept. Das Lehramtsstudium sollte mehr Verhältnis-Figuren als das Technologiekonzept anbieten, damit die Studierenden einen differenzierten Blick auf Theorie-Praxis-Verhältnisse entwickeln können. So hat zwar jede der Verhältnis-Figuren Schwachstellen, bietet jedoch ihre eigenen Lernchancen (Neuweg 2004a). Möglich ist, dass das Lehramtsstudium den Studierenden diese Chancen bereits eröffnet, die Studierenden sie jedoch nicht in Bezug auf Theorie und Praxis wahrnehmen. Dann sollten die Verhältnis-Figuren seitens der Dozierenden thematisiert und der jeweilige Nutzen deutlich gemacht werden. Wenn im Lehramtsstudium bestimmte Verhältnis-Figuren vorrangig gelehrt werden, dann sollten auch die anderen Verhältnis-Figuren in das Lehrrepertoire der Dozierenden aufgenommen werden.

Dass dieses Erkennen der Verhältnis-Figuren wichtig sein kann, zeigt auch die Typisierung der Studierenden in Bezug auf Theorie und Praxis, die aus den Daten hervorgegangen ist. Hier konnte gezeigt werden, dass besonders diejenigen Studierenden ein differenzierteres Bild von Theorie und Praxis haben, die eine größere Anzahl an Verhältnis-Figuren erkennen. Während bei Nausner (2012) Kompetenzwege in Abhängigkeit von der Art der Verhältnis-Figuren gefunden wurden, kommt es hier zunächst auf deren Anzahl an. Dabei kommt

der Reflexion eine besondere Rolle zu. Sie wird nur von den Studierenden genannt, die eine mittlere Anzahl an Verhältnis-Figuren sehen und zufrieden sind, sowie von denen, die viele Verhältnis-Figuren nennen. Die Typen 1 und 4 wurden unterteilt in zufriedene und nicht-zufriedene Studierende. Die Art und Weise der Reflexion über diese (Un-)Zufriedenheit unterscheidet sich jedoch zwischen den Gruppen. So sprechen die Studierenden des Typs 4 reflektierter über ihr Studium als die Studierenden des Typs 1. Eine Ausweitung und Förderung der Reflexionsanlässe ist deswegen naheliegend – sowohl über die Theorie und die Praxis als auch über das eigene Lernen im Studium.

In Verbindung mit der Typisierung soll weiterhin darauf hingewiesen werden, dass eine solche anhand inhaltlicher Aspekte von Theorie und Praxis als unterteilende Merkmale interessant gewesen wären. Leider konnte in dieser Stichprobe keine derartige Typisierung durchgeführt werden. Infrage kommende Kategorien sind entweder nicht ausreichend differenzierend oder traten nicht systematisch mit anderen Kategorien auf. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden verschiedene Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis erkennen. Gerade die Wahrnehmung einer hohen Anzahl scheint notwendig, damit die Studierenden sich professionell entwickeln können. Ihnen sollten in ihrer Ausbildung deswegen mehr Verhältnis-Figuren als das Technologiekonzept begegnen. Sowohl die Vertreter_innen des Ausbildungsorts Schule als auch diejenigen des Ausbildungsorts Universität sollten die spezifische Dignität der Konzepte Theorie und Praxis deutlich hervorheben, damit die verschiedenen Figuren erkannt werden können. Sie müssen dann reflektiert aufeinander bezogen werden, um den Studierenden Lernen zu ermöglichen, sodass diese ihre Überzeugungen zu den Verhältnissen von Theorie und Praxis erweitern können.

11.6.4 Strukturelle Merkmale von Überzeugungen in Bezug auf Theorie und Praxis

➡ Theoretischer Hintergrund: Kapitel 6.1

➡ Empirische Analysen: Kapitel 11

Der Fokus dieser Studie liegt auf den Inhalten der Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis. Trotzdem sollen im Hinblick auf die strukturellen Merkmale von Überzeugungen (siehe Kapitel 6.1) Tendenzen in Bezug auf diese beiden Konzepte aufgezeigt werden. Aus den Daten können jedoch nur erste Vermutungen abgeleitet werden. Die empirischen Auseinandersetzungen mit den Merkmalen von Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis können die Aufgabe weiterer Untersuchungen sein, die die einzelnen Merkmale dezidiert betrachten. Ausgehend von den vorliegenden Daten können keine Aussagen zu den Merkmalen „Bewusstsein“ und „Gewichtung“ von Überzeugungen gemacht werden. Dem Merkmal „Veränderbarkeit“ widmet sich die Fragestellung 3, welche in Kapitel 13 diskutiert wird.

Zunächst soll festgehalten werden, dass es sich bei den vorliegenden Aussagen der Studierenden zu Theorie und Praxis um Überzeugungen und nicht um feststehendes Wissen handelt. Die Ansichten der Studierenden

basieren nicht nur auf kognitiven Elementen. Stattdessen spielen sowohl die Bewertung der Konzepte durch die Studierenden als auch deren Erlebnisse mit den Konzepten eine wichtige Rolle bei ihrer Wahrnehmung von Theorie und Praxis.

Es ist schwierig, die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis einem Gegenstandsbereich zuzuordnen. Zum einen werden diese von verschiedenen Autor_innen unterschiedlich definiert (siehe die Übersicht im Kapitel 6.1), zum anderen werden bei den Überzeugungen zu Theorie und Praxis verschiedene Ebenen angesprochen. So handelt es sich gleichzeitig um Überzeugungen, die

- einen Gegenstand (nämlich Theorie und Praxis) betreffen (Calderhead 1996),
- sich auf das Lernen im Allgemeinen beziehen und somit den epistemologischen Überzeugungen zuzuordnen sind (Baumert et al. 2011; Reusser et al. 2011) und
- die eigene Person (als Lernende und spätere Lehrkräfte) zum Inhalt haben (Blömeke, Müller et al. 2008; Reusser et al. 2011).

Überzeugungen zu Theorie und Praxis können dementsprechend unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden. Die Studierenden sprechen alle drei Dimensionen an. Diese vielschichtige Zuordnung von Theorie und Praxis zu den Gegenstandsbereichen von Überzeugungen kann dabei helfen, zukünftige Forschung zu strukturieren, indem Theorie und Praxis gezielt im Zusammenhang mit einzelnen Gegenstandsbereichen betrachtet werden.

Ein weiterer Gegenstandsbereich wird durch die nützlichkeitsorientierten Überzeugungen (Herstellung von Realitäts- und Alltagsbezügen) beschrieben (Maaß 2006). Die Studierenden wünschen sich Praxisbezüge, um die Theorie besser verstehen und verinnerlichen zu können. Sie verfolgen damit methodologische, pragmatische und lernpsychologische Ziele im Sinne der nützlichkeitsbezogenen Überzeugungen. Auf kulturbezogene und pädagogische Ziele wird eher weniger eingegangen. Es geht den Studierenden demnach eher um das Verstehen der Theorien durch einen Praxisbezug, darum selbst besser handeln zu können und um Abwechslung im Universitätsalltag. Weniger wichtig ist es ihnen, ein Bild der Pädagogik als Wissenschaft zu erhalten und Kreativität und Problemlösefähigkeiten zu entwickeln (Maaß 2006). Hier bietet sich ein Ansatzpunkt, um die Sicht der Studierenden auf Theorie und Praxis zu erweitern. Gerne können sich diese nützlichkeitsbezogenen Überzeugungen dazu eignen, weitere quantitative Untersuchungen zu Praxisbezügen durchzuführen.

Ein weiteres strukturelles Merkmal stellt die Entstehung von Überzeugungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene dar (Taibi 2013). Zur Makroebene können hier keine Aussagen gemacht werden.¹⁴¹ Es ist weiterhin schwierig, bei den Überzeugungen zu Theorie und Praxis zwischen Meso- und Mikroebene zu unterschei-

¹⁴¹ Man kann zwar vermuten, dass die Studierenden schon relativ früh Überzeugungen zu den Begriffen Theorie und Praxis ausbilden, da sie Bestandteile der Alltagssprache sind, aber dieser Frage wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht nachgegangen. Es würde sich dabei eher um eine Spekulation handeln.

den. Die Studierenden sind eingebettet in eine Disziplin und machen gleichzeitig persönliche Erfahrungen mit Theorie und Praxis, wenn sie an der Universität bzw. der Schule lernen. Man kann jedoch feststellen, dass es einerseits spezifische Überzeugungen gibt, die sich bei den meisten Studierenden ähneln und als „shared beliefs“ (Bar-Tal 2000) verstanden werden können und andererseits solche, die sich unterscheiden. Am deutlichsten werden die gemeinsamen Überzeugungen bei der Bewertung von Theorie und Praxis. So empfinden alle Studierenden, die sich zu diesen Aspekten äußern, sowohl Theorie als auch Praxis als notwendig und wichtig. Gleichzeitig wünschen sie sich einen größeren Bezug zur Praxis in ihrem Studium und haben Schwierigkeiten, die Brauchbarkeit der Theorie zu erkennen. Weiterhin denken nahezu alle Studierenden, dass Theorien angewendet werden können und viele glauben, dass man insbesondere durch Erfahrungen lernt. Die Studierenden haben also ähnliche Überzeugungen zu Theorie und Praxis. Um feststellen zu können, inwieweit diese Überzeugungen tatsächlich spezifisch für das Lehramt sind, wäre ein Vergleich mit anderen Studiengängen interessant. Eventuell haben Studierende, die theoretische Physik studieren, andere Überzeugungen als Lehramtsstudierende. Unterschiede in den Überzeugungen lassen sich zum Beispiel erkennen, wenn einige Studierende die Praxis mit der Realität gleichsetzen, andere aber bezweifeln, ob durch die Praxis in der Lehrerausbildung die Realität dargestellt werden kann. Weiterhin sehen einige Studierende Theorie als veränderbar, andere diese als starr an. Es wurde bislang nicht ausreichend untersucht, was sich positiver auf das Lernen von angehenden Lehramtsstudierenden auswirkt: das Vorhandensein von gemeinsamen Überzeugungen oder eben deren Unterschiedlichkeit (Steinmann und Oser 2012).

Eine Limitation dieser Studie besteht darin, dass nur Studierende einer Universität befragt wurden. Es wäre aber möglich, dass die Studierenden ihre Überzeugungen zu Theorie und Praxis von ihren Dozierenden übernehmen (E. Schroeter 2012) und somit von ihrer Universität beeinflusst wurden. Es bedarf demnach zum einen weiterer Untersuchungen, die der Thematik nachgehen, woher die Überzeugungen der Studierenden stammen. Zum anderen kommt den universitären Lehrerbildenden die Verantwortung zu, die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden positiv und negativ beeinflussen zu können.

Hier soll außerdem auf den pädagogischen Doppeldecker hingewiesen werden. Die Studierenden erleben aus ihrer Sicht keine ausreichend gute Auseinandersetzung mit Theorien. Dass sie die Möglichkeit erhalten möglichst effektiv zu lernen, ist die Aufgabe der Dozierenden. Das Geben von Seminaren und Halten von Vorlesungen ist deren Praxis. Die Studierenden erleben teilweise einen anderen Unterricht, als den, der ihnen in Theorien beschrieben wird und den sie später selbst geben sollen. Diese negativen Erlebnisse können die Effekte des Lehramtsstudiums verringern (Wahl 2001).

Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass alle befragten Studierenden die Ausbildungsschwerpunkte Grundschule und Sekundarstufe I haben. Möglicherweise hat die Wahl der Schulform einen Einfluss auf die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte. So könnten Studierende mit den Schwerpunkten Gymnasium, Sonderpädagogik oder Lehramt berufsbildende Schulen zum Beispiel aufgrund der Studieninhalte oder der

Anzahl der Praxisbezüge andere gemeinsame Überzeugungen zu Theorie und Praxis mitbringen bzw. während der Ausbildung entwickelt haben. Die Aufdeckung etwaiger Unterschiede ist interessant, da sich die Überzeugungen von Lehrkräften auf ihren Unterricht und somit das Lernen der Schüler_innen auswirken können.

In Bezug auf die Struktur der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis können nur Aussagen zur Widersprüchlichkeit getroffen werden. So siedeln einige Studierende die Praxis vor der Theorie an. Trotzdem sagen sie an anderer Stelle, dass sie die Theorie in der Praxis umsetzen möchten. Andere Studierende denken, dass Theorien anwendbar sind. Im Verlauf der Interviews stellt sich dann heraus, dass sie diese Anwendbarkeit eigentlich verneinen. Ferner halten einige Studierende die Universität für den Ort der Theorie. Trotzdem sagen sie, dass ihnen hier praktische Elemente begegnen. Es lassen sich also Widersprüche in den Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis finden. Allerdings sind auch aus theoretischer Sicht verschiedene Reihenfolgen möglich und während einige Theorien in der Praxis umsetzbar sind, können andere Theorien dies nicht leisten. Den Studierenden ist jedoch nicht immer bewusst, dass sie diese gegensätzlichen Auffassungen vertreten. Zu ähnlichen Resultaten kommen auch Scharlau und Wiescholek (2013), wenn sie feststellen, dass die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis nicht stimmig sind. Dabei werden diese Widersprüche nicht nur innerhalb einer Person deutlich. Vielmehr bestehen auch zwischen den Studierenden gegensätzliche Überzeugungen zu Theorie und Praxis. Diese Widersprüchlichkeiten sichtbar zu machen und die Studierenden für die komplexen Konzepte Theorie und Praxis zu sensibilisieren, muss eine Aufgabe der Lehrerbildung sein.

12. Verknüpfungen von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem

Das Lernarrangement Videokonferenzsystem wurde entwickelt, um Theorie und Praxis in der Lehrerbildung miteinander zu verknüpfen. Hierfür wurde auf vermeintlich lernförderliche Aspekte einer Verknüpfung von Theorie und Praxis zurückgegriffen (siehe Kapitel 9.2.3 und 9.2.4). Wie die Auswertung der Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis zeigt (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3), erkennen oder erleben die Studierenden eher wenige Verknüpfungen von Theorie und Praxis im Studium und nennen im Vergleich zur Praxis sowie zur Theorie eher wenige Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis. Anhand der Fragestellung „Welche Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen die Studierenden am Lernarrangement Videokonferenzsystem?“ soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden, inwieweit Studierende das Lernarrangement Videokonferenzsystem überhaupt als eine Verknüpfung wahrnehmen und dieses Konzept auch für sie Aspekte einer guten Verknüpfung von Theorie und Praxis enthält. In diesem Kapitel werden die Inter-

views des zweiten Messzeitpunkts (nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem) ausgewertet.

Hierfür wird zunächst die Akzeptanz des Lernarrangements Videokonferenzsystem durch die Studierenden dargestellt. Sie soll aufzeigen, inwiefern die Studierenden die Arbeit mit dem Videokonferenzsystem überhaupt als sinnvoll einschätzen. Anschließend werden die erkannten Verknüpfungen auf inhaltlicher Ebene beschrieben (siehe Abbildung 27).

12.1 Akzeptanz des Lernarrangements Videokonferenzsystem

Um die Akzeptanz der Studierenden im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem zu erheben, wurden die Studierenden gefragt, ob sie noch einmal mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem arbeiten möchten.¹⁴² Von den 47 am zweiten Messzeitpunkt befragten Personen würden 42 Personen ein weiteres Mal an einem Seminar teilnehmen, welches mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem arbeitet. Lediglich drei Befragte sind sich unsicher und zwei Befragte würden nicht erneut teilnehmen (Abbildung 41). Als Begründung für ihre Unsicherheit bzw. die Ablehnung nennen die Studierenden, dass ihnen die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem nicht ausreichend Lernzuwachs gebracht habe bzw. der Aufwand für den Lernzuwachs zu hoch gewesen sei.

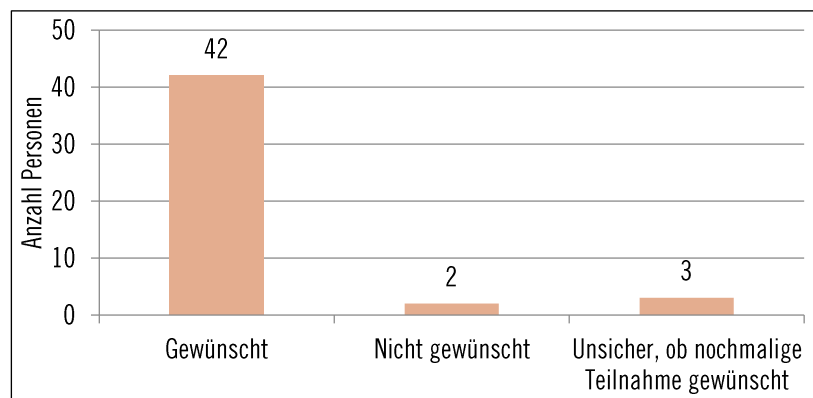


Abbildung 41 Erneute Teilnahme am Lernarrangement Videokonferenzsystem

Insgesamt würde jedoch eine große Anzahl an Studierenden erneut mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem arbeiten wollen. Die generelle Akzeptanz des Lernarrangements seitens der Studierenden kann also als hoch gewertet werden.

Eine noch größere Anzahl an Studierenden sagt, dass das Lernarrangement Videokonferenzsystem zu einer Verbesserung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung beitragen kann (Abbildung 42).¹⁴³

¹⁴² Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Akzeptanz der Lehramtsstudierenden gegenüber dem Lernarrangement Videokonferenzsystem bieten Drexhage et al. (2016) in ihrem Artikel „The Connected Classroom“.

¹⁴³ Es wurden hier ausschließlich diejenigen Personen aufgenommen, die sowohl am ersten als auch am zweiten Messzeitpunkt befragt wurden.

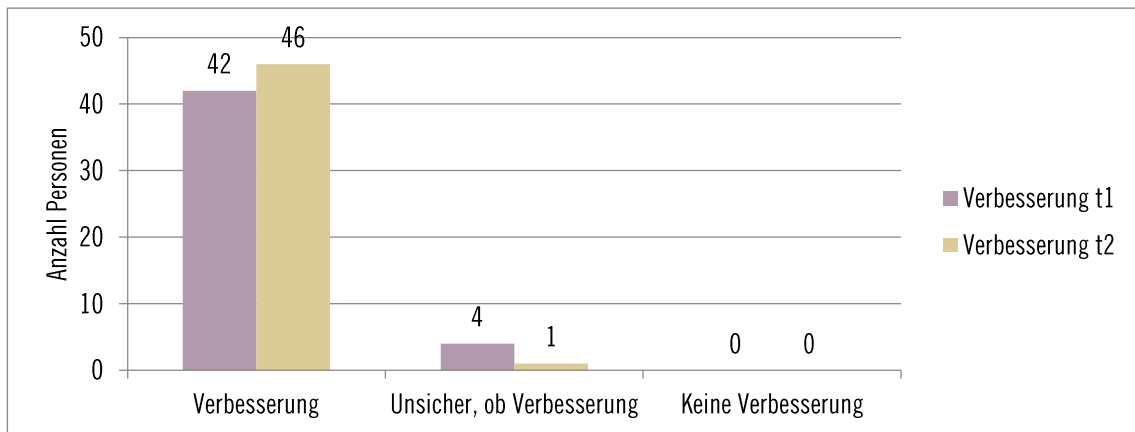


Abbildung 42 Eingeschätzte Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem

Zum ersten Messzeitpunkt haben die Studierenden noch nicht mit dem Lernarrangement gearbeitet und kennen es nur aus den Erläuterungen der Dozierenden in der ersten Seminarsitzung. Dennoch denken bereits 42 der Befragten, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem verbessert werden kann. Zum zweiten Messzeitpunkt, also nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem, erhöht sich diese Zahl auf 46 Studierende. Bis auf eine Person sehen also alle eine Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Diese eine Person ist jedoch nur unsicher, ob das Lernarrangement zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen kann. Zum ersten Messzeitpunkt zweifeln daran noch vier Personen. Zu keinem Zeitpunkt schließen die Befragten die Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem komplett aus.

Von den vier Personen, die sich beim ersten Messzeitpunkt unsicher sind, ob das Lernarrangement Videokonferenzsystem zu einer besseren Verknüpfung beitragen kann, sehen zum zweiten Messzeitpunkt alle Personen, dass eine Verbesserung ermöglicht wird. Die Person, die beim zweiten Messzeitpunkt unsicher ist, ob das Lernarrangement Videokonferenzsystem zu einer Verbesserung der Verknüpfung beitragen kann, möchte auch kein zweites Mal an einem Seminar teilnehmen, welches mit dem Konzept arbeitet. Diese Person hielt das Lernarrangement Videokonferenzsystem vor der Arbeit mit eben diesem noch für eine Möglichkeit zur Verbesserung von Theorie und Praxis.

Die Studierenden, die nicht erneut teilnehmen möchten, lassen sich nicht systematisch einem der in Kapitel 11.5 definierten Typen zuordnen. Sie stammen jedoch alle aus demselben Seminar (Seminar 2). Eventuell bemängeln sie nicht nur das Lernarrangement Videokonferenzsystem, sondern auch die tatsächliche Umsetzung des Konzepts im Seminar.

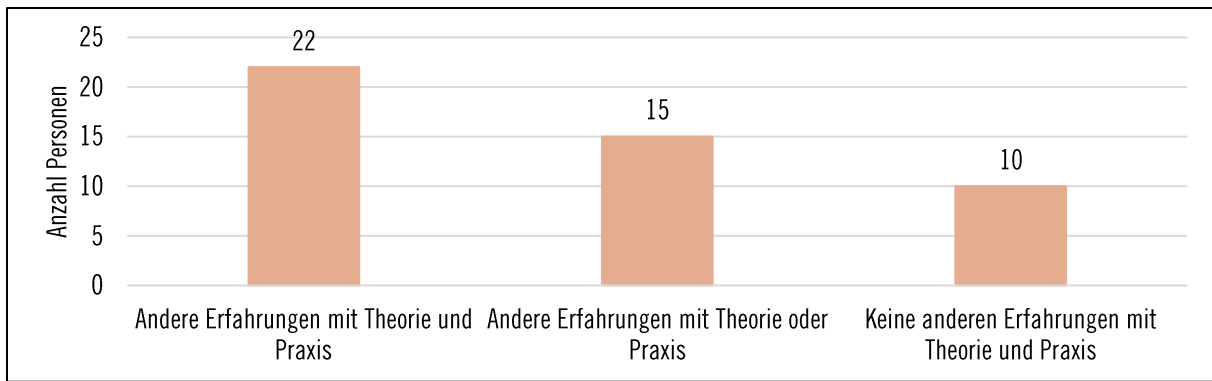


Abbildung 43 Neue Erfahrungen mit Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem

Die Studierenden sollten weiterhin die Fragen beantworten, ob sie durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem einerseits andere Erfahrungen mit Praxis, andererseits mit Theorie gemacht haben als vorher in ihrem Studium. Insgesamt 33 Studierende äußern sich positiv in Bezug auf die Praxis. 26 Studierende haben außerdem anderen Erfahrungen mit der Theorie gemacht. Wie die Abbildung 43 zeigt, haben 22 Studierende sowohl andere Erfahrungen mit der Praxis als auch der Theorie gemacht. Obwohl sich diese 22 Studierenden relativ gleichmäßig auf die Seminare aufteilen,¹⁴⁴ machten sieben von neun Studierenden des dritten Seminars andere Erfahrungen mit der Theorie und der Praxis. Die fehlenden zwei Studierenden aus diesem Seminar machen entweder andere Erfahrungen mit der Theorie oder der Praxis. Alle Studierenden in diesem Seminar machten folglich neue Erfahrungen in Bezug auf Theorie und Praxis. In diesem Seminar scheint das Lernarrangement Videokonferenzsystem demnach den größten Einfluss auf die Studierenden genommen zu haben. Dieses Seminar besuchten aber auch die wenigsten Studierenden und es wurde erst beim zweiten Erhebungszeitraum durchgeführt, sodass er bereits weiterentwickelt werden konnte.

Andere Erfahrungen entweder mit der Theorie oder der Praxis machten insgesamt 15 Studierende. 10 Studierende machten durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem weder andere Erfahrungen mit der Praxis noch mit der Theorie. Trotz dieser zehn Studierenden lassen die Zahlen darauf schließen, dass durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem aus Sicht der Studierenden eine andere Art von Theorie und Praxis in das Studium integriert wird.

12.2 Inhaltliche Beschreibung der Verknüpfung

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Bewertungen des Lernarrangements Videokonferenzsystem begründeten die Studierenden, warum dieses zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen kann. Diese inhaltlichen Argumentationen werden zunächst anhand der Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis aufgezeigt. Anschließend werden die erkannten Verhältnisse von Theorie und Praxis im Rahmen des

¹⁴⁴ Seminar 1: n = 6 Studierende; Seminar 2: n = 9 Studierende.

Lernarrangements Videokonferenzsystem dargestellt. Schließlich wird auf weitere Auffälligkeiten im Zusammenhang mit den Eigenschaften und dem Nutzen von Theorie und Praxis eingegangen.

12.2.1 Nutzen der Verknüpfung

In Verbindung mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem wurden die meisten Codes unter *Nutzen einer Verknüpfung* vergeben. Die Studierenden sehen hier eine Vielzahl an Nutzen, die das Lernarrangement Videokonferenzsystem im Zusammenhang mit Theorie und Praxis für sie haben kann (Abbildung 42).¹⁴⁵

Beim ersten Messzeitpunkt nennen die Studierenden sieben unterschiedliche Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis (Kapitel 11.3.2). Im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem gehen die Studierenden ebenfalls auf sechs dieser Nutzen ein (die *Berufsvorbereitung* wird beim zweiten Messzeitpunkt im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem nicht erwähnt), erkennen aber sechs weitere Nutzen für eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. Im Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt können die Studierenden beim zweiten Messzeitpunkt ausführlich über den Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis sprechen. Sie machen beim zweiten Messzeitpunkt jedoch eine konkrete Erfahrung mit einer Verknüpfung von Theorie und Praxis, die sie beschreiben sollen. Dieses Berichten über konkrete Erfahrungen schien den Studierenden auch beim ersten Messzeitpunkt im Zusammenhang mit der Praxis leichter zu fallen als eher abstrakte Beschreibungen. Während beim ersten Messzeitpunkt 75 Prozent der Studierenden Aussagen zum Nutzen einer Verknüpfung mache, gehen beim zweiten Messzeitpunkt alle Studierenden auf diesen ein. Insgesamt konnten beim zweiten Messzeitpunkt zur Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem fast sechs Mal ($t_1 = 99$ Aussagen; $t_2 = 581$ Aussagen) so viele Aussagen kodiert werden wie beim ersten Messzeitpunkt.

Die hier vergebenen Kategorien sowie Veränderungen zum ersten Messzeitpunkt werden nachfolgend dargestellt. Die Abbildung 44 – auf der die weiteren Ausführungen basieren – zeigt die Anzahl der Personen sowie die Gesamtzahl der kodierten Aussagen, die zum Nutzen der Verknüpfung von Theorie und Praxis beim Lernarrangement Videokonferenzsystem vergeben wurden.

Drei Codes, die beim zweiten Messzeitpunkt zum ersten Mal vergeben wurden, sind die *gezielte Verknüpfung* und die *Involviertheit*. Eher wenige Studierende heben die *gezielte Verknüpfung* von Theorie und Praxis beim Lernarrangement Videokonferenzsystem hervor. Sie arbeiten hier mit echten Problemstellungen, die gezielt bearbeitet werden können. Dieser Code steht in einem engen Zusammenhang mit der *Involviertheit*. Dieser bedeutet, dass die Studierenden aktiv in das Geschehen eingebunden werden. Sie kennen die Rahmenbedingungen und haben selbst eine Rolle bei den Geschehnissen inne. Diese Kategorie wird mit von 28 Befragten genannt und somit von vergleichsweise vielen Studierenden für wichtig erachtet.

¹⁴⁵ Die Studierenden machten in den Interviews ebenfalls Angaben dazu, was sie durch die Videokonferenzen inhaltlich gelernt haben (zum Beispiel fachdidaktisch oder konkrete Arbeitsweisen, die sie in ihrem eigenen Unterricht übernehmen möchten). Die folgende Auswertung bezieht sich nicht auf diese Aussagen, sondern ausschließlich auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis.

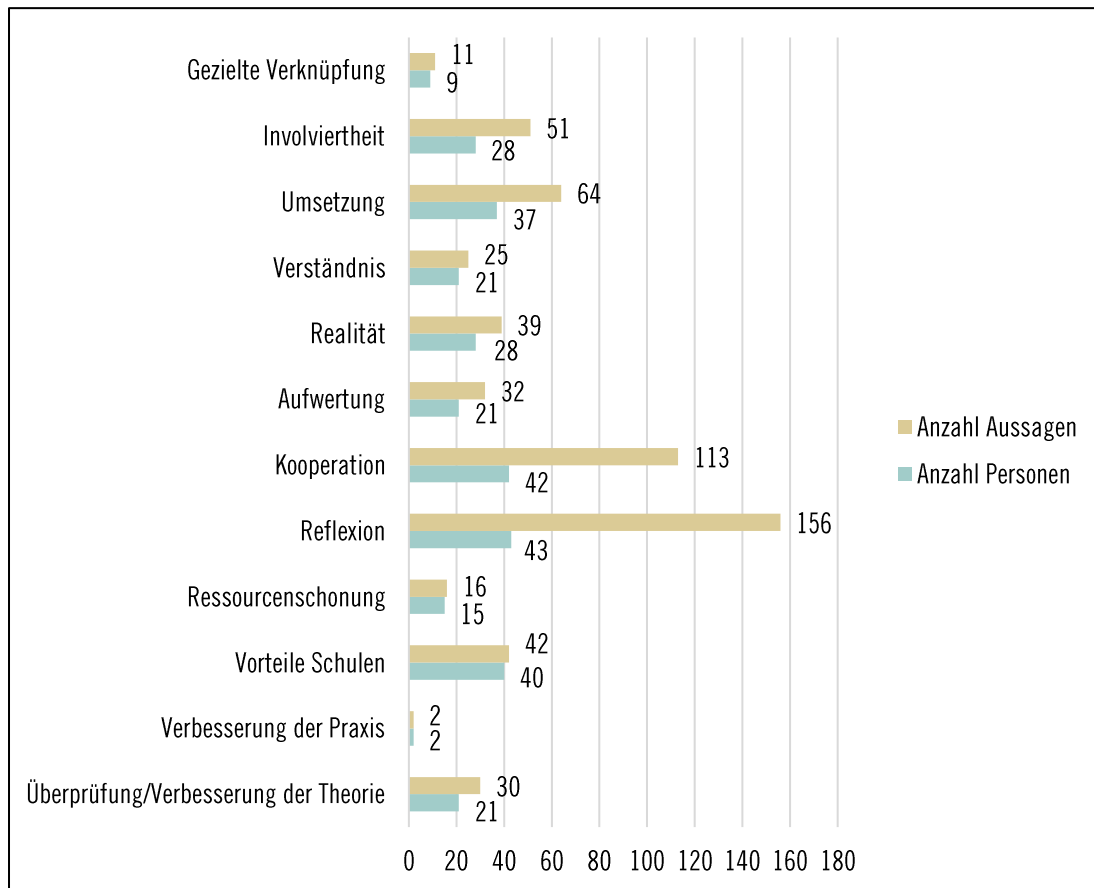


Abbildung 44 Nutzen der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem

Drei weitere Kategorien knüpfen an Probleme an, die die Studierenden beim ersten Messzeitpunkt in Bezug auf Theorie und Praxis erkennen (Kapitel 11.2.6) und die durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem verringert werden können. Ein Großteil der Studierenden geht auf die *Umsetzung* ihrer geplanten Unterrichtselemente als Nutzen des Lernarrangements Videokonferenzsystems ein. Sie können die Themen, mit denen sie sich zunächst theoretisch auseinandergesetzt haben, direkt in der Praxis umgesetzt sehen. Dass sie nicht wissen, wie Theorien in der Praxis umgesetzt werden können, sahen die Studierenden beim ersten Messzeitpunkt als Problem der Theorie an. Ein weiteres Problem der Theorie war beim ersten Messzeitpunkt für die Studierenden, dass sie diese *nicht verstehen* bzw. *nicht verinnerlichen* können. Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden macht darauf aufmerksam, dass die Elemente des Lernarrangements Videokonferenzsystem dazu beitragen können, *Verständnis* über die im Mittelpunkt stehenden Thematiken zu generieren. Etwa die Hälfte der Studierenden, die eines der Probleme *Verstehen* oder *Verinnerlichen* beim ersten Messzeitpunkt anspricht, nennt *Verständnis* als Nutzen der Verknüpfung beim Lernarrangement Videokonferenzsystem.¹⁴⁶ Dass sie durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem einen Einblick in die *Schulrealität* erlangen, geben relativ viele Studierende an. Sie beziehen sich hier auf einen realen Einblick in den

¹⁴⁶ Die Aussagen von vier Studierenden wurden hier nicht einbezogen, da sie entweder bei t_1 oder bei t_2 nicht teilnahmen.

Schulalltag sowie die Authentizität der Lehrkräfte und Schüler_innen. Diese Kategorie wurde beim Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis bei t_1 nicht vergeben. Stattdessen zweifelten einige Studierende, dass sie durch die praktischen Elemente in ihrem Studium tatsächlich einen *Einblick in den realen Schulalltag* erhalten.

Für vergleichsweise sehr wenige Personen wurde durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit Theorien die Praxis (in diesem Fall den Unterricht der beobachteten Lehrkraft) *verbessern* kann. Mehr Studierende sehen, dass die *Theorie überprüft bzw. verbessert* wird. Die von den Studierenden erdachten Unterrichtselemente bleiben durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem keine theoretischen Entwürfe, sondern können direkt beobachtet, zunächst auf ihre Richtigkeit überprüft und anschließend ggf. verändert werden. Beim ersten Messzeitpunkt nannten etwa gleichviele Studierende diese beiden Kategorien (Kapitel 11.3.2). Durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem scheint also der mögliche Einfluss der Praxis auf die Theorie für die Studierenden sichtbarer geworden zu sein.

Die Aussagen zur *Aufwertung von Theorie und Praxis* steigen beim zweiten Messzeitpunkt ebenfalls an. Für fast die Hälfte der befragten Personen können Theorie oder Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem aufgewertet werden. Die Studierenden gehen hier insbesondere auf die Theorie ein. Ihnen ist durch diese Verknüpfung deutlicher geworden, dass sie Theorien in ihrem Studium und ihrem späteren Beruf benötigen: „Ich war vorher eigentlich immer komplett gegen Theorie und sie ist aber wichtig [...]“ (Zitat 37: 15.2: 104). Diese Studentin revidiert mit dieser Aussage gleichzeitig ihre vorherigen Ansichten über Theorien (sie machte bei t_1 keine Angaben zur Wichtigkeit der Theorie, sah aber dennoch ihre Notwendigkeit im Studium). Hier wird ein Widerspruch deutlich. Obwohl sie die Theorie eher negativ bewertete, sah sie diese als notwendig für ihren Beruf an. Jetzt scheint die Theorie auch für sie persönlich einen größeren Nutzen aufzuweisen.

Wichtige Aspekte, die in einer Verbindung zum Austausch zwischen den Beteiligten beim Lernarrangement Videokonferenzsystem stehen, sind für nahezu alle der befragten Studierenden weiterhin die *Kooperation* ($n = 42$; Kooperation wird bei t_2 zum ersten Mal genannt) sowie die *Reflexion* ($n = 43$; Reflexion wird bei t_1 von nur zwölf Studierenden genannt). Die Studierenden geben an, dass sie durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem die Möglichkeit erhielten, theoretische und praktische Aspekte zu reflektieren, weil sie sich mit den Schüler_innen, der Lehrkraft, der/dem Dozierenden sowie den Mitstudierenden austauschen konnten. Ihnen ist dabei für ihre eigene Entwicklung wichtig, dass sie die Meinungen der Schüler_innen und der Lehrkraft zu ihren Überlegungen erfahren. Folgendes Beispiel soll zur Illustration herangezogen werden:

„Ja, also das finde ich halt wirklich wichtig, dass man halt auch weiß, was die Schüler über bestimmte Dinge denken, die jetzt im Unterricht passieren, ähm, weil die Schüler sind halt die

Zielgruppe sozusagen, auf die halt der Unterricht ausgerichtet ist und die Schüler sollen etwas lernen und die können nur etwas lernen, wenn sie wirklich, ja, diese Methode jetzt in dem Moment akzeptieren [...] Ähm, das war auch wirklich gut, weil der Lehrer dann, wie ich schon gesagt hatte, ähm, ja sich gerechtfertigt hat / gerechtfertigt ist vielleicht auch das falsche Wort, aber warum er in manchen Situationen halt bestimmte, ja, Interventionen gemacht hat und dass man dann gemerkt hat, man muss es halt wirklich dann in dem Moment im Unterricht irgendwie anders machen als geplant.“ (Zitat 38: 46.2: 82-84)

Die Studierenden gehen in diesen Kategorien also darauf ein, dass weitere Perspektiven auf die jeweilige Thematik als ihre eigene für ihr Lernen wichtig sind. Sie heben weiterhin hervor, dass sie – im Gegensatz zu Hospitationen im Klassenraum, bei denen sie physisch anwesend sind – schon während der Beobachtungen mit ihren Kommiliton_innen über die Ereignisse im Unterricht diskutieren können. Wie Abbildung 44 zeigt, gehen nicht nur besonders viele Studierende auf diese beiden Codes ein, sie machen auch mit Abstand die meisten Aussagen zu diesen Codes. Sowohl Reflexion als auch Kooperation scheinen dementsprechend einen hohen Stellenwert für die Studierenden im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem einzunehmen. Während die Nennungen der Reflexion im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt erheblich ansteigen, wird die Kooperation von einem Problem der Praxis (t_1) zum Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis (t_2). Obwohl es Studierende gibt, die Kooperationen als den Nutzen der Praxis erkennen (Kapitel 11.3.2), gehen sie insbesondere auf problematische Aspekte bei der Organisation der Kooperationen ein (Kapitel 11.2.6).

Bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem gehen die Studierenden ebenfalls auf organisatorische Aspekte ein. Als Vorteil dieser Art von Theorie-Praxis-Verknüpfung nennen 15 Studierende, dass diese eine *Ressourcenschonung* darstellt. Eine Studentin nutzt folgende Worte dafür: „Ich find, so war es schon, ja, maximale Leistung und minimaler Aufwand.“ (Zitat 39: 5.2: 76). Laut der Studierenden müssen keine Schulbesuche organisiert werden, der Zeitaufwand ist gering und es können relativ viele Studierende gleichzeitig an einer Videokonferenz teilnehmen.

Neben diesem Vorteil für die Vertreter_innen der Universität gibt ein Großteil der Befragten weiterhin an, dass auch die *Schulen einen Nutzen* aus der Kooperation mit der Universität ziehen können. Beim ersten Messzeitpunkt geben nur zwei Studierende an, dass Praxisphasen der Universität auch für Schulen positive Auswirkungen haben können (Kapitel 11.3.2). Die Studierenden schätzen den Nutzen des Lernarrangements Videokonferenzsystem für die kooperierenden Lehrkräfte dahingehend ein, dass diese neue Ideen für ihren eigenen Unterricht sowie ein Feedback zu ihrem Unterricht seitens der Studierenden erhalten. Für die Schüler_innen sehen sie den Nutzen zum einen darin, dass diese erfahren können, dass sich Lehrkräfte Gedan-

ken über Unterricht machen. Zum anderen sagen die Studierenden, dass sich der Unterricht für die Schüler_innen verbessert, wenn die Lehrkraft neue Methoden etc. in den Unterricht implementiert.

12.2.2 Theorie-Praxis-Verhältnisse bei der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem

Die Überzeugungen zu den Verhältnissen von Theorie und Praxis scheinen eine wichtige Rolle für Studierende beim Lernen von Theorie und Praxis zu spielen. Möglichst viele unterschiedliche Verhältnisse im Studium angeboten zu bekommen, könnte eine Möglichkeit sein, die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu verbessern. In diesem Kapitel wird deswegen untersucht, welche Verhältnisse die Studierenden im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem erkennen. Abbildung 45 zeigt einen Überblick über die in Verbindung mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem genannten Verhältnisse durch die Studierenden.

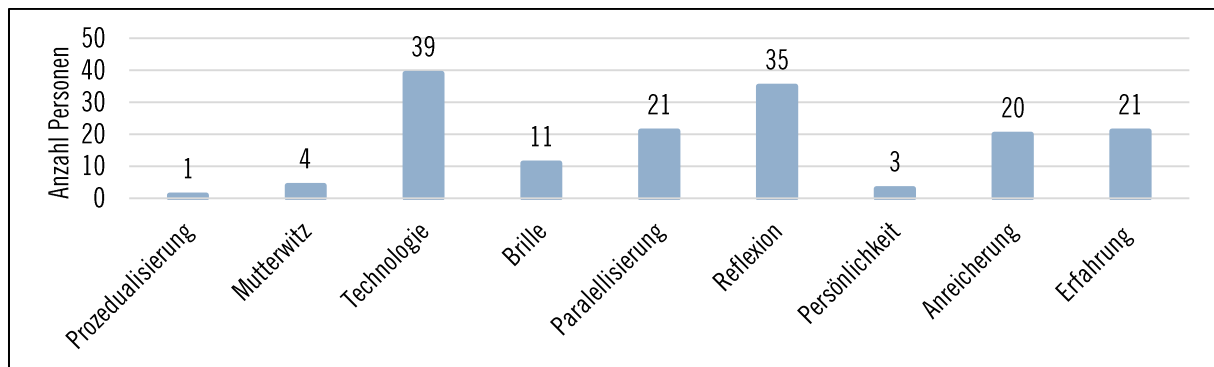


Abbildung 45 Im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem genannte Verhältnisse

Die am häufigsten kodierte Verhältnisse beim Lernarrangement Videokonferenzsystem sind die *Technologie* ($n = 39$) sowie die *Reflexion* ($n = 35$).¹⁴⁷ Die Studierenden haben beim Lernarrangement Videokonferenzsystem aus der Theorie heraus eigene Unterrichtselemente entwickelt. Dass sie diese nun von einer anderen Person umgesetzt sehen, ist den Studierenden sehr wichtig (*Technologie*). Während die Technologie beim ersten Messzeitpunkt mit Abstand am häufigsten von den Studierenden erwähnt wurde, wird diese Vorrangstellung durch die erhöhte Nennung der Reflexion aufgelöst. Wie im vorherigen Kapitel bereits deutlich wurde, ist für die Studierenden die *Reflexion* dieser Umsetzungen – gemeinsam mit allen beteiligten Akteur_innen – zentral für ihre Weiterentwicklung.

Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden sieht beim Lernarrangement Videokonferenzsystem die *Parallelisierung*, die *Anreicherung* sowie die *Erfahrung* (Abbildung 45). Die *Parallelisierung* wird beschrieben durch das gleichzeitige Lernen von Theorie und Praxis. Durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem werden Theorie und Praxis nicht getrennt gelernt, sondern aufeinander bezogen:

¹⁴⁷ Hier wurden weniger Codes vergeben als beim Code *Reflexion* als *Nutzen einer Verknüpfung*. Bei einigen Studierenden wurde nicht deutlich, ob es sich um Reflexion im Sinne der Verhältnis-Figuren handelt.

„Dann hat man wirklich diese Verknüpfung, die von jetzt auf gleich funktionieren könnte. Also wenn man das dann ansetzt, alles, und nicht dann das Praktikum vier Wochen plant, sondern das Semester über halt auch so ein bisschen Praxiserfahrung hat und nicht am Ende des Semesters im Praktikum das umsetzen muss, sondern schon während des Semesters.“ (Zitat 40: 41.2: 140)

Dieses parallele Lernen von Theorie und Praxis scheint für die Studierenden ein Vorteil des Lernarrangements Videokonferenzsystem zu sein. *Erfahrungen* machen sieht ein Teil der Studierenden ebenfalls als Nutzen der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem an. Die Erfahrung wird allerdings von weniger Studierenden genannt als beim ersten Messzeitpunkt. Die Studierenden machen keine eigenen Erfahrungen im Unterrichten, sondern können durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem die Lehrkräfte nur beobachten und daraus lernen. Hier knüpft die *Anreicherung* als Verhältnis-Figur an. Auf diese gehen die Studierenden ein, weil sie beim Lernarrangement Videokonferenzsystem nicht selbst unterrichten. Die Studierenden halten es für positiv, dass sie selbst noch nicht unterrichten müssen, sondern den Unterricht von außen beobachten und reflektieren können. Sie möchten zunächst ihr eigenes Wissen festigen und von anderen Lehrkräften lernen, bevor sie selbst „[...] direkt irgendwie so extrem einfach ins kalte Wasser geworfen [...]“ (Zitat 41: 42.2: 168) werden. Den Studierenden ist aber wichtig, dass die Videokonferenzen eher in den unteren Semestern stattfinden:

„Also ich sage mal, [...] je weiter das Studium voranschreitet, wird selbst unterrichten natürlich immer das Ziel. Man sagt natürlich am Anfang „Ja, ich will unbedingt mal unterrichten!“, aber man kann es eigentlich nicht, weil es ist einfach nicht möglich. Aber ich sage mal, je später das Studium ist, desto zäher werden natürlich diese Unterrichtssequenzen, die man sich anguckt, weil man immer mehr Ideen hat und immer mehr selber möchte, [...] ich habe das SPS2 jetzt schon hinter mir, da durfte ich schon selber unterrichten und sich dann immer noch mehr Videosequenzen und so anzugucken, das ist halt schon irgendwann mega langweilig.“ (Zitat 42: 16.2: 123)

Studierende, bei denen Anreicherung als Verhältnis-Figur kodiert wurde, scheinen diese Art der Unterrichtsbeobachtungen in den unteren Studiensemestern einen größeren Einfluss auf das eigene Lernen zuzusprechen. Die Auseinandersetzung mit Theorien und Unterrichtsbeobachtungen werden retrospektiv als wichtig für den Anfang des Studiums eingeschätzt. Eigenes Unterrichten soll erst in den späteren Semestern erfolgen, wenn eine Wissensgrundlage bei den Studierenden vorhanden ist.

Bei nur elf Studierenden wurde im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem die Verhältnis-Figur *Brille* kodiert. Bei dieser Figur geht es darum, dass Personen basierend auf der Theorie in der Praxis neue Aspekte entdecken, die ihnen vorher nicht aufgefallen wären. Beim Lernarrangement Video-

konferenzsystem werden jedoch bekannte Unterrichtselemente gezielt beobachtet. Die Studierenden wollen weniger neue Aspekte in der Praxis erkennen, sondern eher überprüfen, ob ihre Ideen tatsächlich umsetzbar sind (Technologie und Reflexion).

Die Verhältnis-Figuren *Mutterwitz* ($n = 4$), *Prozedualisierung* ($n = 1$) und *Persönlichkeit* ($n = 3$) werden von den Studierenden eher selten genannt. Die Studierenden gehen zum einen nur wenig darauf ein, dass das Gelingen der Umsetzung ihrer Ideen an den Fähigkeiten der Lehrkraft liegt (Mutterwitz, Persönlichkeit).¹⁴⁸ Zum anderen müssen sie nicht selbst unterrichten, sehen deswegen eventuell den Übungsaspekt der Prozedualisierung nicht.

Interferenz, *Konsekution* und *Induktion* werden von den Lehramtsstudierenden in Verbindung mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem nicht thematisiert. Während die Figuren Interferenz und Konsekution bei der Entwicklung des Lernarrangements Videokonferenzsystem keine Rolle spielten, ist es auffällig, dass die Induktion, also die Ableitung von Theorien aus der Praxis, bei keiner Person kodiert wurde. Die Studierenden wollen zwar ihre Unterrichtsideen überprüfen, können aber keine neuen Theorien aus den Beobachtungen bzw. dem Austausch mit Lehrkraft und Schüler_innen entdecken oder entwickeln. Diese Entwicklung von neuen Theorien galt aber auch nicht als Ziel des Lernarrangements Videokonferenzsystem. Trotzdem sehen einige Studierende, dass die Praxis einen Einfluss auf die Theorie nehmen kann (siehe Kapitel 12.2.1). Die Studierenden haben sich dann zuvor trotzdem mit der Theorie auseinandergesetzt.

Im Mittel wurden bei der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem je Person 3.3 Verhältnisse kodiert. Bei dieser Auswertung wurden nur die Verhältnisse kodiert, die tatsächlich im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem genannt worden waren.¹⁴⁹ In Kapitel 11.3.1 wurden die zum Messzeitpunkt t_1 genannten Verhältnis-Figuren vorgestellt. Hier lag der Mittelwert bei 3.87 genannten Figuren insgesamt. Obwohl etwa drei erkannte Figuren beim Lernarrangement Videokonferenzsystem nicht viel scheinen, sind es doch viele Figuren bei nur einem Lernsetting im Vergleich mit allen genannten Figuren bei t_1 .

Weiterhin wurden ähnlich viele Aussagen bei den Verhältnis-Figuren getroffen, die sich dem Integrationskonzept unterordnen lassen ($n = 76$) und den Figuren, die zum Differenzkonzept gehören ($n = 79$). Bei t_1 wurden doppelt so viele Figuren des Integrationskonzepts wie Figuren des Differenzkonzepts kodiert. Damit wird der in t_1 dominante Zusammenhang von Theorie und Praxis von den Studierenden verlassen und neben der Anwendung von Theorien rücken durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem weitere Aspekte der Beziehung von Theorie und Praxis in den Mittelpunkt.

¹⁴⁸ Acht Studierende sehen die Problematik bei der korrekten Umsetzung ihrer Ideen eher im Verhalten der Schüler_innen, als dem der Lehrkräfte (*Situativität*, siehe Kapitel 12.2.3).

¹⁴⁹ Weitere Verhältnisse wurden zum Beispiel bei der Frage „Was ist deine Definition von Theorie?“ kodiert. Diese werden erst im Kapitel 13 näher betrachtet.

12.2.3 Weitere inhaltliche Auffälligkeiten

Die Studierenden identifizieren in Verbindung mit den Vorteilen des Lernarrangements Videokonferenzsystem weitere inhaltliche Auffälligkeiten, die nicht unter dem *Nutzen einer Verknüpfung* sowie den *Verhältnissen von Theorie und Praxis* kodiert werden können. Ein Großteil dieser Codes wurde jedoch lediglich bei einzelnen befragten Person kodiert. So sagt beispielsweise eine Befragte, dass sie durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem erkannt hat, dass Theorien ihr Sicherheit beim Unterrichten vermitteln können (15.2: 104). Eine weitere Person gibt an, dass sie – aus ihrer Sicht – schlechten Unterricht beobachten und daraus lernen konnte (24.2: 68). Statt dieser vereinzelt Aussagen sollen jedoch allgemeine Auffälligkeiten vorgestellt werden.

Zunächst kann festgehalten werden, dass das Lernarrangement Videokonferenzsystem den Wunsch der Studierenden nach einem höheren Praxisbezug im Studium (wie in Kapitel 11.2.3 festgestellt) befriedigt und gleichzeitig die Theorie aus Sicht der Studierenden aufwertet (siehe Kapitel 12.2.1).

Die relativ große Anzahl von 60 Prozent der Studierenden gibt an, dass sie durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem *mehr Praxis* in ihrem Studium erleben konnte. Acht Studierende gehen ebenfalls auf die *Situativität* ein. Ihnen ist bewusst geworden, dass die Praxis von mehr abhängig ist als der Theorie und der eigenen Person. Fünf von ihnen haben zur Situativität im ersten Interview keine Angaben gemacht. Zehn Studierende heben hervor, dass sie durch die Videokonferenzen *Wissen über die Akteur_innen in der Schule* erwerben konnten.

Allerdings bemängeln drei der befragten Lehramtsstudierenden die Qualität der Praxis beim Lernarrangement Videokonferenzsystem. Diese drei Studierenden stammen zwar nicht alle aus demselben Seminar, lassen sich jedoch dem Typen 3 zuordnen. Den Studierenden dieses Typs ist die Reflexion wichtig und sie sind zufrieden damit, relativ viel Theorie in ihrem Studium zu lernen (siehe Kapitel 11.5). Es scheint, als würde ihnen die Erhöhung der Praxis nicht ausreichen, wenn diese aus ihrer Sicht nicht angemessen sinnvoll ist: Eine dieser drei Personen (42.2: 18) hat durch die Videokonferenzen nicht ausreichend gelernt und versteht deren Sinn nicht. Die zweite Person (40.2: 18 und 80) hat in dem Seminar durch die Auseinandersetzung mit Theorien mehr gelernt als durch die Unterrichtsbeobachtungen. Ihrer Meinung nach wurden die Videokonferenzen nicht ausreichend reflektiert. Sie werden von ihr deswegen als unnötig eingestuft. Die dritte Person sagt, dass viel Praxis im Studium zwar als positiv anzusehen ist. Wenn diese Praxis allerdings nicht funktioniert, dann sollte man lieber auf sie verzichten. Im Zusammenhang mit den Videokonferenzen hätte sich die Studentin mehr erhofft (13.2: 111).

Wie Kapitel 12.2.1 zeigt, konnte die Theorie durch die Videokonferenzen für die Studierenden aufgewertet werden. Hierauf weisen auch weitere vergebene Codes hin. So betonen sieben Studierende, dass ihnen der theoretische Teil des Lernsettings besonders gefallen hat (Code *Positive Valenzen Theorie*). Bei fünf von ihnen wurde der Code *Positive Valenzen Theorie* bei t_1 nicht vergeben (Kapitel 11.2.4). Vier Studierende ge-

ben außerdem an, dass sie durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem wissen, warum sie die Theorie lernen. Drei dieser Studierenden haben im ersten Interview bemängelt, dass sie die *Brauchbarkeit* der Theorien, die ihnen im Studium begegnen, nicht immer erkennen (Kapitel 11.2.6). Sechs der Studierenden hätten sich darüber hinaus mehr Theorie in ihren Seminaren gewünscht:

„Es hieß ja, dass das alles ein bisschen praxisbezogener sein sollte. Eventuell war dann der Grad zwischen Theorie und Praxis so stark auf Praxis gelegt, dass wir vielleicht zu wenig Theorie hatten zum Thema [...]. Es könnte auch sein, dass ich das nur so sehe, aber vielleicht einen Tick mehr theoretische Anlagen, um in Nachhinein noch damit arbeiten zu können.“ (Zitat 43: 45.2: 26)

Wie der Student es im Zitat 44 ausdrückt, hätten die Studierenden mehr Theorie benötigt, um ihre Unterrichtselemente bestmöglich planen zu können. Beim ersten Messzeitpunkt wünschte sich keine der befragten Personen eine Erhöhung der theoretischen Inhalte im Studium. Stattdessen plädierten die Studierenden für mehr Praxis in ihrem Studium (Kapitel 11.2.3).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Lernarrangement Videokonferenzsystem aus Sicht der Studierenden zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem Studium beitragen kann, neue theoretische und praktische Elemente in das Studium integriert werden und die Studierenden gern öfter mit dem Konzept arbeiten möchten. Diese Aussagen legen nahe, dass das Lernarrangement Videokonferenzsystem von den Studierenden als eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium wahrgenommen wird.

Die Studierenden sehen den Nutzen des Lernarrangements Videokonferenzsystem insbesondere darin, dass die Theorie verbessert und aus ihrer Wahrnehmung heraus aufgewertet wird. Besonders wichtig sind dabei die Reflexionen und Kooperationen mit den Vertreter_innen der Schule, für die die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem ebenfalls einen Nutzen haben kann, sowie den Mitstudierenden. Die Studierenden lernen durch die Gleichzeitigkeit von Theorie und Praxis und können auf diese Weise nicht nur ihre Unterrichtsideen umgesetzt sehen, sondern die genutzten Theorien auch besser verinnerlichen. In Bezug auf die Verhältnisse von Theorie und Praxis werden von fast allen Studierenden die Reflexion und die Technologie genannt. Die Studierenden merken kritisch an, dass sie mehr Theorie benötigt hätten, um ihre Unterrichtsideen besser ausarbeiten zu können.

12.4 Diskussion der Ergebnisse

- ➡ Theoretischer Hintergrund: Kapitel 4 und 5
- ➡ Methodik: Kapitel 9.2
- ➡ Empirische Analysen: Kapitel 12

Bevor die Frage diskutiert wird, welche Verknüpfungen die Studierenden am Lernarrangement Videokonferenzsystem erkennen, wird als Voraussetzung für die Beantwortung dieser Frage auf zwei wichtig erscheinende Punkte eingegangen. Erstens zeigen die vorliegenden Daten, dass die Studierenden das Lernarrangement Videokonferenzsystem als eine Verknüpfung von Theorie und Praxis anerkennen. Zweitens können die Studierenden über diese konkrete Verknüpfung von Theorie und Praxis sprechen. Beim ersten Messzeitpunkt war ihnen das noch schwergefallen. Eine Beantwortung der zweiten Fragestellung ist demnach möglich.

Zunächst kann festgehalten werden, dass viele Studierende den Einblick in einen Schulalltag loben und ihr Wunsch nach mehr Praxisbezug in ihrem Studium durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem zumindest teilweise befriedigt wurde. Gleichzeitig wurde für etwa die Hälfte der Studierenden die Theorie aufgewertet. Man kann also davon ausgehen, dass die in Kapitel 11.2.3 festgestellte subjektiv wahrgenommene Diskrepanz zwischen theoretischen und praktischen Elementen im Studium durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem bei einigen Studierenden verringert werden konnte.

Es zeigt sich, dass die Studierenden viele der theoretisch formulierten Verknüpfungsaspekte beim Lernarrangement Videokonferenzsystem erkennen und positiv bewerten. Eine große Rolle spielt für sie die gemeinsame Reflexion mit allen Beteiligten, bei der sie neue Aspekte kennenlernen, die sie allein nicht gesehen hätten. Hier sprechen die Studierenden nicht nur den Aspekt der Reflexion von theoretisch entwickelten Unterrichtsideen und der anschließenden Umsetzung an, sondern auch die konzeptionell geforderte Perspektivenerweiterung, indem sie die Meinungen aller Beteiligten für wichtig erachten (Besser et al. 2015; Dlugosch und Werning 2002; Vescio et al. 2008).

Die Umsetzung der Unterrichtsideen ist den Studierenden ebenfalls sehr wichtig. Gerade durch die Gleichzeitigkeit von Theorie und Praxis können sie die zu lernenden Inhalte besser verstehen. Das Lernarrangement Videokonferenzsystem könnte also dazu beitragen, die Problematik des trägen Wissens (Renkl 1996) zu verringern. Inwieweit träges Wissen nicht nur aus Sicht der Studierenden, sondern tatsächlich durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem vermieden werden kann, sollte Inhalt von weiteren Auseinandersetzungen mit diesem Konzept sein.

Erste Hinweise, dass mathematikdidaktische Handlungskompetenzen erhöht werden können, bietet bereits ein Artikel von Leiss et al. (2016). Über die Hälfte der Studierenden sieht sich weiterhin aktiv in das Geschehen involviert. Laut Freafel (2011) ist gerade diese Involviertheit förderlich für die Lernmotivation Stu-

dierender. Es ist ebenfalls Freafel (2012), der die Orientierung auf den Lernerfolg der Schüler_innen im Zusammenhang mit den Praxisphasen von Lehramtsstudierenden postuliert. Während beim ersten Messzeitpunkt nur zwei Studentinnen auf diese Orientierung eingehen, spielt sie im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Austausch aller Beteiligten hier eine größere Rolle für die Studierenden.

Im Sinne der *third spaces* (Zeichner 2010) nehmen die Studierenden die Zusammenarbeit mit der Schule als eine Kooperation wahr, bei der das spezifische Wissen aller Beteiligten eine große Rolle für den Lernprozess spielt. Die Studierenden sehen in diesem Zusammenhang, dass nicht nur sie selbst einen Nutzen durch die gemeinsame Arbeit haben, sondern auch die schulischen Vertreter_innen etwas von den Studierenden lernen können. Während sie wie oben bereits beschrieben die gemeinsame Reflexion sehr schätzen, gehen die Studierenden nicht auf die Beratung der Lehrkraft bei der Entwicklung der studentischen Unterrichtselemente ein. Das implizite Wissen der Lehrkräfte, wird hier noch nicht ausreichend von den Studierenden erkannt. Sie wollen zwar Erfahrungen durch Modellernen machen, aber dem Beratungsaspekt kommt noch nicht die nötige Aufmerksamkeit zu. Nur wenige Studierende gehen außerdem darauf ein, dass sie selbst nicht unter einem Handlungsdruck stehen (Blomberg et al. 2013) und so einer Überforderung durch die Gleichzeitigkeit von Klassenmanagement und dem Durchführen innovativer didaktischer Ideen vorgebeugt wird. Es muss für die Studierenden weiterhin deutlicher werden, dass ihre Reflexionen auf bestimmten Kriterien (Hascher 2014) beruhen, die sie selbst vorher – anhand ihrer theoretischen Vorüberlegungen – festgelegt haben. Diese drei Aspekte bieten Ansatzpunkte, um die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem zu verbessern und seine Lernwirksamkeit bei den Studierenden zu erhöhen – so zumindest die Hoffnung.

Die Studierenden erkennen eine große Bandbreite an Verhältnis-Figuren von Theorie und Praxis bei der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem. Auch wenn auf diese in unterschiedlicher Anzahl eingegangen wird, erkennen sie insgesamt neun von zwölf Figuren. Wie bei den Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zum ersten Messzeitpunkt dominiert auch hier die Verhältnis-Figur Technologie. Zwar sollte die Vorrangstellung dieser Figur unterbrochen werden, doch wollen die Studierenden beim Lernarrangement Videokonferenzsystem nicht die Theorien direkt umgesetzt sehen. Sie haben die Theorien bereits so weit verändert, dass die Lehrkraft im Unterricht mit ihnen arbeiten kann. Diese Umsetzung möchten sie nun beobachten.

Als sehr positiv ist zu betrachten, dass die Verhältnis-Figur Reflexion von fast ebenso vielen Studierenden gesehen wird wie die Technologie, denn insbesondere die Reflexion von Theorie und Praxis könnte zu einer besseren Verknüpfung der beiden Konzepte beitragen (Herfter und Schroeter 2012; Herzog 2007). Die Figuren Brille und Induktion werden nur selten bzw. gar nicht von den Studierenden erwähnt. Dies ist eher als negativ anzusehen. Durch die Figur Brille können die Studierenden neue Aspekte der Praxis wahrnehmen, die ihnen zuvor nicht offensichtlich zugänglich waren. Diese Verhältnis-Figur sollte nicht nur beim Lernen

durch Unterrichtsvideos (van Es und Sherin 2010), sondern ebenfalls durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem gefördert werden. Anstatt von Beginn des Seminars an eigene Unterrichtselemente zur Umsetzung durch die Lehrkräfte zu entwickeln, könnten die Studierenden den Unterricht der Lehrkraft zunächst beobachten. Anhand von bestimmten Kriterien könnten sie auf diese Weise einen ersten Einblick in das Seminarthema erlangen.

Auch der Figur Induktion sollte das Lernarrangement Videokonferenzsystem einen höheren Stellenwert einräumen. Die Studierenden sollten erkennen, dass sich auch aus der Praxis Theorien ableiten lassen. Die Einbindung von kleinen Forschungsprojekten in die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem könnte dieses jedoch überladen und innerhalb eines Semester zu zeitlichen Engpässen in dem Seminar führen. Eine Möglichkeit wäre, an die gemeinsamen Reflexionen anzuknüpfen und die eigenen Unterrichtsideen basierend auf den Unterrichtserfahrungen und der Reflexion zu verändern und diese anschließend erneut zu erproben.

Abschließend soll hier als sehr positiv erwähnt werden, dass es reflektierte Studierende gibt, die das Lernarrangement Videokonferenzsystem kritisch sehen. Ihnen sind die Reflexionen nicht ausreichend tiefgehend und die Unterrichtsbeobachtungen sowie die Praxis erscheinen nicht gut genug. Diese Studierenden gehen dabei über Probleme im Zusammenhang mit der Organisation der Praxis hinaus (siehe Kapitel 11.2.6) und erkennen, dass auch die Praxis sinnvoll sein muss, damit Lernen ermöglicht werden kann.

13. Veränderung der Überzeugungen zu Theorie und Praxis

In dem folgenden Kapitel sollen die Aussagen der Studierenden zu den beiden Messzeitpunkten verglichen werden, um der Frage näher zu kommen, inwieweit sich die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Theorie und Praxis verändern können bzw. stabil sind. Das Lernarrangement Videokonferenzsystem bietet dabei als Intervention einen möglichen Anlass für die Veränderung der Überzeugungen.

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung sollen zunächst die Studierenden selbst zu Wort kommen, indem ihre Selbsteinschätzungen zur Veränderung ihrer Überzeugungen zu Theorie und Praxis vorgestellt werden. Anschließend werden die Definitionen von Theorie und Praxis durch die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten miteinander verglichen, ebenso wie ausgewählte Bereiche im Zusammenhang mit der Genese, den Eigenschaften sowie dem Nutzen von Theorie und Praxis.

13.1 Veränderung der Überzeugungen aus Sicht der Lehramtsstudierenden

Die Studierenden wurden im zweiten Interview aufgefordert, die Veränderung ihrer Überzeugung zu Theorie, Praxis und deren Verknüpfung durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem selbst einzuschätzen. Diese Selbsteinschätzungen der Studierenden werden in diesem Kapitel ausgewertet.

13.1.1 Anzahl der Überzeugungsveränderungen

Jeweils 40 Prozent der Studierenden (n = 19) sehen eine Veränderung ihrer Überzeugungen in Bezug auf Theorie und die Verknüpfung von Theorie und Praxis. 34 Prozent der Studierenden denken, dass sich ihre Überzeugungen zur Praxis verändert haben (Abbildung 46).¹⁵⁰ Die Werte lassen erkennen, dass weniger als die Hälfte der Studierenden eine Veränderung ihrer Überzeugungen in einem der drei Bereiche Theorie, Praxis und Verknüpfung feststellt. Gleichzeitig scheint das Lernarrangement Videokonferenzsystem aus der Sicht verschiedener Studierender jedoch Auswirkungen auf jeden der drei Bereiche haben zu können.

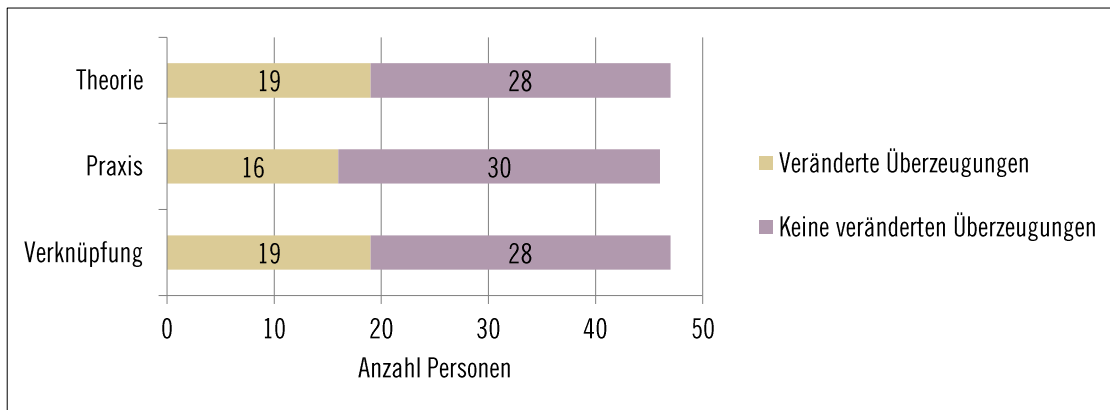


Abbildung 46 Selbsteinschätzung der Überzeugungsveränderung

Allerdings gibt es 15 Studierende, die in keinem der drei Bereiche eine Veränderung ihrer Überzeugungen feststellen konnten (Abbildung 47). Bei sechs Studierenden veränderten sich laut Selbsteinschätzung die Überzeugungen in allen drei Bereichen und bei 26 Studierenden änderten sich die Überzeugungen in ein¹⁵¹ bzw. zwei¹⁵² Bereichen. Die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem scheint demnach bei verschiedenen Studierenden unterschiedliche Auswirkungen auf ihre selbsteingeschätzten Überzeugungs-

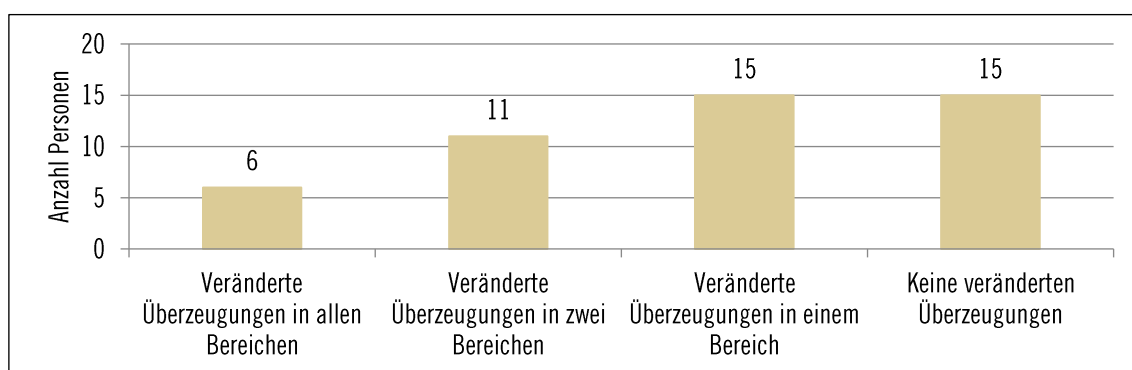


Abbildung 47 Veränderte Überzeugungen in den drei Bereichen Theorie, Praxis und Verknüpfung (Selbsteinschätzung)

¹⁵⁰ Einer Person wurde die Frage nach der veränderten Überzeugung in Bezug auf die Praxis nicht gestellt, deswegen beträgt der Wert bei der Abbildung 46 insgesamt nur 46.

¹⁵¹ Bei sechs Studierenden änderten sich die Überzeugungen in Bezug auf die Verknüpfung, bei ebenfalls sechs Studierenden in Bezug auf die Praxis und bei drei Studierenden in Bezug auf die Theorie.

¹⁵² Bei vier Studierenden veränderten sich die Überzeugungen in Bezug auf Praxis und Theorie, bei sechs Studierenden in Bezug auf die Verknüpfung und die Theorie und bei einer Person in Bezug auf die Verknüpfung und die Praxis.

veränderungen in Bezug auf Theorie und Praxis zu haben.

Eine Analyse dieser Werte mit weiteren Zusammenhängen (Typisierung und Seminar)¹⁵³ zeigt folgende Auffälligkeiten:

Typisierung

Im Zusammenhang mit der Typisierung (Kapitel 11.5) der Studierenden konnten in Bezug auf die selbsteingeschätzte Überzeugungsveränderungen keine systematischen Unterschiede zwischen den verschiedenen Typen festgestellt werden. Die Selbsteinschätzungen der Studierenden in Bezug auf die Veränderung der Überzeugungen zu Theorie, Praxis und deren Verknüpfung miteinander scheinen dementsprechend nicht abhängig zu sein von der Differenziertheit ihrer Überzeugungen.

Seminar

Die Studierenden des Seminars 3 erkennen bei sich selbst die meisten Überzeugungsveränderungen. Von den sechs Studierenden, die Veränderungen in allen Bereichen erkennen, besuchten vier Studierende das Seminar 3. Bei jeder der Personen in diesem Seminar konnten Veränderungen in zumindest einem Bereich kodiert werden. Die Studierenden dieses Seminars wurden im Rahmen der Typisierung (Kapitel 11.5.4) insbesondere dem Typen 1 zugeordnet, der als der undifferenzierteste der vier Typen gelten kann. Es ist demnach möglich, dass die Studierenden in diesem Seminar das größte Entwicklungspotenzial aufweisen. Insgesamt ist jedoch kein Zusammenhang zwischen den selbsteingeschätzten Überzeugungsveränderungen und der Typisierung erkennbar (siehe vorherigen Abschnitt). Das Seminar 3 ist das Seminar, welches ein Semester nach den anderen beiden Seminaren durchgeführt wurde. Es ist möglich, dass das Konzept des Lernarrangements Videokonferenzsystem hier bereits leicht modifiziert und verbessert umgesetzt wurde, indem es beispielsweise weniger Studierende besuchten und die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft intensiviert wurde.

13.1.2 Analyse der inhaltlichen Veränderungen

Ein Großteil der Studierenden begründet, warum eine Veränderung ihrer Überzeugungen zu Theorie, Praxis und ihrer Verknüpfung durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem stattgefunden oder eben nicht stattgefunden hat. Diese inhaltlichen Erläuterungen werden im Folgenden vorgestellt.

¹⁵³ Der Zusammenhang mit der Semesteranzahl wurde ebenfalls geprüft. Da bis auf fünf Studierende alle Studierenden im vierten, fünften oder sechsten Semester studieren und diese mit den Seminaren übereinstimmen, wird dieser Zusammenhang nicht thematisiert. Der Zusammenhang mit dem Geschlecht kann nicht genutzt werden, da die Fallzahl der männlichen Studierenden (n = 5) zu gering ist.

Keine Überzeugungsveränderung in Bezug auf Theorie, Praxis oder deren Verknüpfung

Ein Großteil der Studierenden, die in einem der Bereiche Theorie, Praxis oder Verknüpfung keine Veränderung ihrer Überzeugungen erkennen können, begründet dies nicht. Bei den anderen scheint die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem eher die vorherigen Überzeugungen zu bestätigen.

So sagt ein Teil der Studierenden, die *keine Veränderungen in ihren Überzeugungen zur Praxis* sehen, dass sie die Praxis vorher bereits für wichtig erachteten und diese für sie nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem wichtig bleibt. Im Zusammenhang mit der Theorie geben Studierende, denen die Theorie vorher wichtig war, an, dass diese für sie jetzt immer noch wichtig ist. Bei wenigen Studierenden wurde eher bestätigt, dass man der Theorie gegenüber kritisch sein muss bzw. diese im Lehramtsstudium überbewertet wird und die Praxis wichtiger ist. Die Begründungen dieser beiden Studierendengruppen, die Aussagen zur Theorie machen, stehen sich gegenüber. Während für die einen die Theorie wichtig bleibt, halten andere sich weiterhin für weniger wichtig als die Praxis. Die Studierenden finden also unterschiedliche Erklärungen dafür, warum es bei ihnen in bestimmten Bereichen nicht zu Überzeugungsveränderungen gekommen ist. Dass Studierende sich gegenüberstehende Auffassungen zu bestimmten Aspekten in Zusammenhang von Theorie und Praxis haben, ist auch ein Resultat des elften Kapitels (zum Beispiel Erfahrungswerte gegen wissenschaftliche Grundlagen als Entstehungsmerkmal von Theorie, Wunsch nach mehr bzw. weniger Kritik an Theorien im Studium).

Ein Teil der Studierenden, die selbst nicht einschätzen, dass sich durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem etwas in ihren Überzeugungen zur Theorie verändert hat, gibt trotzdem an, dass die Theorie durch die Arbeit mit eben diesem Konzept für sie aufgewertet wurde. Diese Aussagen scheinen sich ebenfalls zu widersprechen.

Überzeugungsveränderungen bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis

Diejenigen Studierenden, die selbst einschätzen, dass sich ihre Überzeugungen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis verändert haben, sehen neu, dass eine Verbindung von Theorie und Praxis in ihrem Studium möglich ist. Es wurde mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem ihrer Meinung nach also ein Lernkonzept geschaffen, bei welchem sie Theorie und Praxis gemeinsam lernen können. Des Weiteren konnte die Theorie durch die Verknüpfung aufgewertet werden. Gleichzeitig sehen andere Studierende durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem, dass es bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis auf weitere Aspekte (Situativität) ankommt und das Unterrichten nicht ausschließlich auf Theorien beruht.

Dass eine Veränderung der Überzeugungen bei vielen Studierenden zur Verknüpfung von Theorie und Praxis möglicherweise stattgefunden hat, kann durch die in Kapitel 12.2.1 beschriebenen Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis ebenfalls belegt werden. Die Studierenden nennen zusätzlich zum Nutzen einer

Verknüpfung von Theorie und Praxis, die sie beim ersten Messzeitpunkt erkennen (Kapitel 11.3.2), neue Kategorien.

Überzeugungsveränderungen bei der Praxis

Wie es divergierende Erklärungen der Studierenden dazu gibt, warum sich ihre Überzeugungen nicht verändert haben, werden auch die selbsteingeschätzten Überzeugungsveränderungen im Bereich der Praxis unterschiedlich begründet.

Während einige Studierende erkannt haben, dass es neben den Praktika weitere Praxisformen im Studium gibt, sehen andere, dass die Praxis im Studium tatsächlich integrierbar ist. Für eine Person ist die Durchführung einer Videokonferenz wichtiger als das eigene Unterrichten, für eine andere Person scheint der Blick auf den Unterricht von außen nun notwendig. Bei zwei Personen ist eine Ernüchterung in Bezug auf die Machbarkeit der Praxis eingetreten.

Alle Angaben der Studierenden zur selbsteingeschätzten Veränderung von Überzeugungen im Zusammenhang mit der Praxis beziehen sich folglich eher auf das Studium bzw. die eigene Bewertung der Praxis. Hierzu können die oben beschriebenen Studienelemente Praktikum, Videokonferenzen oder das eigene Unterrichten zählen. Es wird jedoch nicht auf Merkmale von Praxis eingegangen, wie zum Beispiel die Situativität oder Genesemerkmale.

Allerdings scheint es, als wäre ein Teil der Studierenden, die bei sich selbst eine Überzeugungsveränderung bei der Praxis feststellen, offener gegenüber „anderen“ Arten der Praxis geworden. Sie sehen, dass die Praxis im Studium aus mehr bestehen kann als dem Absolvieren von Praktika und eigenem Unterrichten. Im Zusammenhang mit der Erhebung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden beim ersten Messzeitpunkt (Kapitel 11.2.5) kristallisierte sich heraus, dass sich eine derartige Erweiterung des Praxisverständnisses positiv auf die Bewertung des Studiums auswirken könnte.

Überzeugungsveränderungen bei der Theorie

Obgleich die Studierenden ihre Überzeugungsveränderungen in Bezug auf die Theorie unterschiedlich begründen, findet insgesamt eine Aufwertung der Theorie durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem statt.

Die Überzeugungen der Studierenden verändern sich nach deren eigenen Angaben dahingehend, dass die Theorie nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem wichtiger wurde. Weitere Personen wünschen sich mehr Verknüpfungen von Theorie und Praxis, um die Theorie besser verinnerlichen zu können. Für eine Befragte ist der Nutzen der Theorie deutlicher geworden und acht Studierende erkennen die Wichtigkeit der Theorie an. Diese Aussagen bestätigen die Resultate des Kapitels über die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem. Auch dort wurde deutlich, dass die

Studierenden die Theorie nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem höher einschätzen und Verständnis generiert werden kann (Kapitel 12.2.1).

Im Gegensatz zur selbsteingeschätzten Überzeugungsveränderung bei der Praxis gehen die Studierenden bei der Theorie auf Merkmale ein, die sie beim ersten Messzeitpunkt noch nicht erkannt haben. Jeweils eine Person sagt, dass man auf die Situativität der Praxis eingehen muss, dabei aber Theorien zur Unterstützung benötigt; dass die Praxis durch die Theorie verbessert werden kann; dass schließlich Theorie und Praxis zwar ineinandergreifen, aber unterschiedlich sind. Durch Reflexionen kann man sie zusammenführen. Hier nennen die Studierenden Merkmale von Theorie (und indirekt auch der Praxis), die sie durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem neu entdecken konnten. Wie in Kapitel 11 festgestellt, scheinen die Studierenden die Merkmale der Theorie aber leichter beschreiben zu können als die der Praxis.

13.2 Veränderung der Definitionen von Theorie und Praxis

Die Lehramtsstudierenden wurden sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt gefragt, wie sie Theorie bzw. Praxis definieren würden. Die Antworten der Studierenden zu den beiden Messzeitpunkten werden im Folgenden verglichen. Dazu wird zunächst auf die Anzahl der Veränderungen, anschließend auf die inhaltlichen Veränderungen eingegangen.

13.2.1 Vergleich der Anzahl der Aussagen zu den Definitionen

Die befragten Lehramtsstudierenden machen beim zweiten Messzeitpunkt weniger Aussagen zu den Definitionen von Theorie und Praxis als beim ersten Messzeitpunkt (Anzahl der Aussagen $t_1 = 229$; Anzahl der Aussagen $t_2 = 194$).¹⁵⁴ Während insgesamt 27 Personen beim zweiten Messzeitpunkt weniger Aussagen machen, ist ein Zuwachs an Aussagen bei 15 Personen zu verzeichnen, bei vier Personen ändert sich die Aussagenzahl nicht.

Allerdings bedeutet dies nicht, dass diese vier Personen dieselben Aussagen bei beiden Messzeitpunkten treffen. So gibt es bei zwei von ihnen keine inhaltliche Übereinstimmung der Aussagen und bei zwei Personen stimmen die Aussagen inhaltlich nur zum Teil überein (Tabelle 29). Bei insgesamt elf Personen stimmen die beim ersten und zweiten Messzeitpunkt vergebenen Codes in Bezug auf die Definitionen von Theorie und Praxis nicht überein. Bei 29 Personen stimmen die Aussagen teilweise, bei sechs Personen vollständig überein. Insgesamt stimmen von 194 Aussagen beim zweiten Messzeitpunkt nur 69 Aussagen mit denjenigen vom ersten Messzeitpunkt überein. Die Studierenden machen also sowohl andere Aussagen zu Theorie und Praxis, gehen aber auch auf dieselben Aspekte wie beim ersten Messzeitpunkt ein.

¹⁵⁴ Diejenigen Personen, die nur an einem Messzeitpunkt befragt wurden, werden hier nicht berücksichtigt.

Tabelle 29 Vergleich der Anzahl und des Inhalts der Aussagen zur Definition von Theorie und Praxis zu den beiden Messzeitpunkten t_1 und t_2

	Weniger Aussagen t_2	Gleichviele Aussagen t_1 und t_2	Mehr Aussagen t_2	Personen insgesamt
Keine Übereinstimmung ¹⁵⁵	5	2	4	11
Teilweise Übereinstimmung ¹⁵⁶	18	2	9	29
Übereinstimmung ¹⁵⁷	4	0	2	6
Personen insgesamt	27	4	15	46

Es scheint folglich, als hätten die Studierenden nicht ausschließlich „feste“ Überzeugungen in Bezug auf die Definitionen der Konzepte Theorie und Praxis, die über zwei Messzeitpunkte aufrechterhalten werden können. Das bedeutet nicht, dass sich die Überzeugungen der Studierenden insgesamt verändern. Es zeigt aber, dass die Lehramtsstudierenden keine feststehenden Definitionen der Konzepte Theorie und Praxis mitbringen.

13.2.2 Veränderung der inhaltlichen Beschreibung der Definitionen

Es ist anhand eines Vergleichs der Definitionen der Konzepte Theorie und Praxis schwierig festzustellen, inwieweit eine qualitative Veränderung der Überzeugungen der Studierenden stattgefunden hat. Zum einen ist es schwierig eine Gewichtung der Qualität der vergebenen Codes vorzunehmen, zum anderen erläutern einige Studierende ihre Ansichten ausführlicher, andere hingegen weniger ausführlich. Studentin 48 zum Beispiel definiert in ihrem ersten Interview die Theorie folgendermaßen: „Naja also Theorie beinhaltet Wissen über alles eigentlich. Egal ob fachlich, didaktisch, methodisch. Wissen über all diese Sache.“ (Zitat 44: 48.1: 4). Es konnten hier vier Codes vergeben werden. Beim zweiten Messzeitpunkt definiert diese Studentin die Theorie nur als Wissen: „Ähm, Theorie ist / na ja, Wissen (..) / ich weiß nicht (...)“ (Zitat 45: 48.2: 118). Es konnte nur ein Code vergeben werden. Man kann zwar vermuten, dass diese Studentin die Fachwissenschaft, die Didaktik sowie die Methodik auch bei t_2 der Theorie zuordnen würde, nachweisen lässt sich dies jedoch nicht.

Die Abbildungen 48, 49 und 50 zeigen auf, welche Kategorien im Zusammenhang mit der Definition der Konzepte Theorie und Praxis beim zweiten Messzeitpunkt vergeben wurden. Um diese mit dem ersten Messzeitpunkt vergleichen zu können, wurden die Werte von t_1 (zweiter Wert in den Klammern hinter den Kategorien) in diesen Abbildungen ebenfalls angegeben. Die folgenden Ausführungen beruhen auf diesen drei Abbildungen.

¹⁵⁵ Keine Übereinstimmung bedeutet, dass alle kodierten Aussagen sich bei t_1 und t_2 unterscheiden.

¹⁵⁶ Unter Teilweise Übereinstimmung wurden alle Personen gezählt, bei denen mindestens eine Aussage zwischen t_1 und t_2 übereinstimmt. Der niedrigste Wert liegt hier bei einer, der höchste bei sechs Übereinstimmungen.

¹⁵⁷ Bei Übereinstimmung wurden alle Personen gezählt, bei denen alle vergebenen Codes übereinstimmen (mindestens zwei Aussagen, maximal vier Aussagen konnten hier gezählt werden). Es wurden Personen erfasst, die mehr bzw. weniger Aussagen bei t_2 machen. Hier stimmen dann alle Codes überein, die nicht „weniger“ bzw. „mehr“ sind.

Ein Vergleich der Aussagen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt zeigt, dass bei beiden Messzeitpunkten die meisten Aussagen zur Theorie und dann zum Verhältnis von Theorie und Praxis gemacht wurden. Die wenigsten Aussagen wurden zur Praxis kodiert.¹⁵⁸ Dieses Ergebnis stimmt mit den Daten des ersten Messzeitpunkts überein (Kapitel 11.4.2, Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.). Auch hier konnten die Studierenden bei den Definitionen von Theorie und Praxis die Theorie insgesamt umfangreicher beschreiben. Ein Vergleich der Abbildungen 48 und 49 zeigt, dass die Studierenden mehr als doppelt so viele Kategorien zur Definition der Theorie als zur Praxis nutzen. Ein ähnliches Bild bietet auch der Vergleich der Definitionen beim ersten Messzeitpunkt (Kapitel 11.4.1).

Die vergebenen Codes sind sich bei beiden Messzeitpunkten ähnlich. 40 Codes stimmen bei beiden Messzeitpunkten überein. Eine relativ große Anzahl an Kategorien ($n = 27$) fällt jedoch beim zweiten Messzeitpunkt weg. Diese Kategorien sind relativ gleichmäßig auf die drei Bereiche Theorie, Praxis und Verknüpfung verteilt. Es handelt sich hierbei um solche Kategorien, die beim ersten Messzeitpunkt lediglich von einzelnen Studierenden als Definitionsmerkmale angeführt wurden. Es ist jedoch auffällig, dass alle Kategorien im Bereich der Bewertungen und der Probleme von Theorie und Praxis beim zweiten Messzeitpunkt nicht genannt werden.

Insbesondere diese Aspekte können als Assoziationen verstanden werden, die die Studierenden mit Theorie und Praxis in Verbindung bringen (Kapitel 11.4.1). Obgleich die Studierenden die Definitionen von Theorie und Praxis auch beim zweiten Messzeitpunkt auf ihr eigenes Studium und ihren späteren Beruf beziehen (zum Beispiel *Didaktik* oder *Schule*), urteilen sie beim zweiten Messzeitpunkt nicht schon während der Definition über die Konzepte.

Während eine größere Anzahl an Kategorien wegfällt, kommen ebenfalls neue Kategorien bei der Definition von Theorie und Praxis hinzu. Diese wurden größtenteils im Kontext der Theorie vergeben, während bei der Praxis keine neuen Kategorien erkannt wurden.¹⁵⁹ Dies zeigt erneut, dass den Studierenden eine höhere Anzahl an Merkmalen zur Beschreibung der Theorie zur Verfügung steht. Von den acht neu vergebenen Kategorien wurden bis auf zwei Kategorien alle bereits beim ersten Messzeitpunkt (in anderen Zusammenhängen als den Definitionen von Theorie und Praxis) vergeben. Die Kategorien *Genese von Theorie – Realität* (Theorien beruhen auf der Realität) sowie *Nutzen einer Verknüpfung – Verständnis* werden hier zum ersten Mal von den Studierenden genannt. Obwohl es sich lediglich um zwei Kategorien handelt, scheinen neue Sichtweisen auf Theorie und Praxis in den Überzeugungen der Studierenden hinzukommen zu können.

¹⁵⁸ Theorie: $t_1 = 106$, $t_2 = 74$; Verhältnis: $t_1 = 85$, $t_2 = 67$; Praxis: $t_1 = 62$, $t_2 = 47$.

¹⁵⁹ Theorie: sechs neue Kategorien; Zusammenhang: zwei neue Kategorien; Praxis: keine neuen Kategorien.

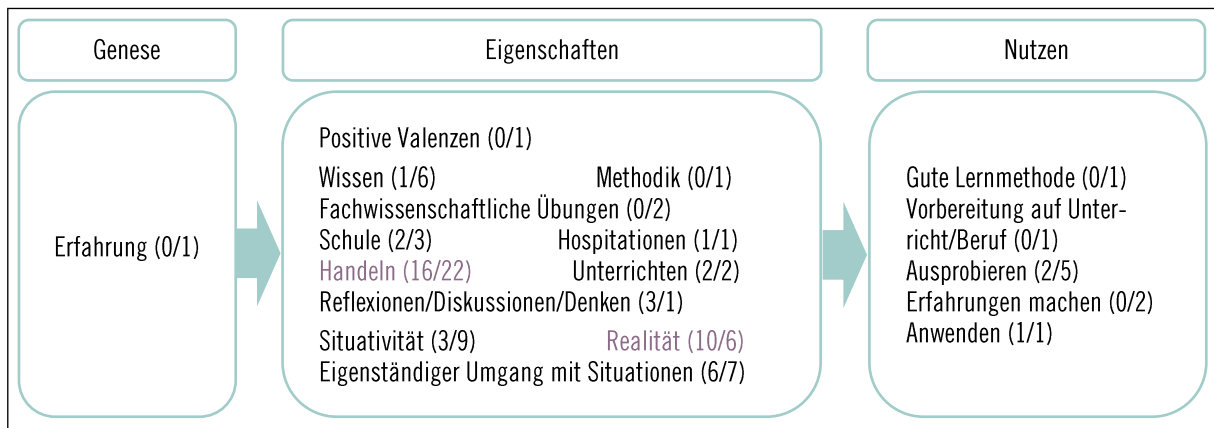


Abbildung 48 Vergleich der Aussagen zur Definition von Praxis (Anzahl der Aussagen hinter den Codes (t₂/t₁))

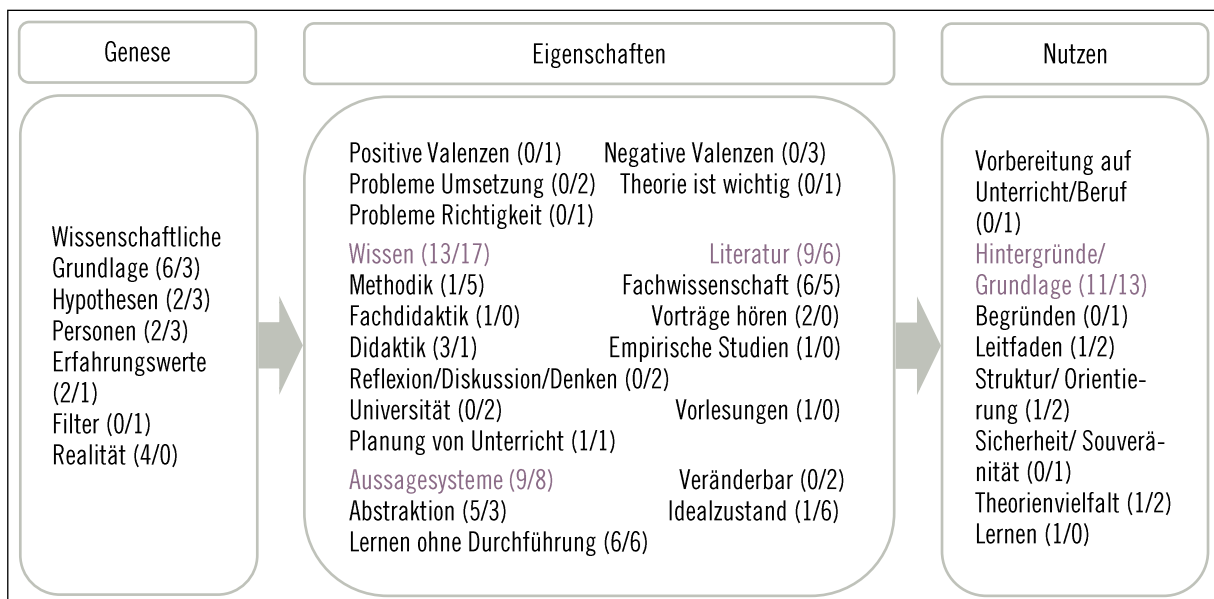


Abbildung 49 Vergleich der Aussagen zur Definition von Theorie (Anzahl der Aussagen hinter den Codes (t₂/t₁))

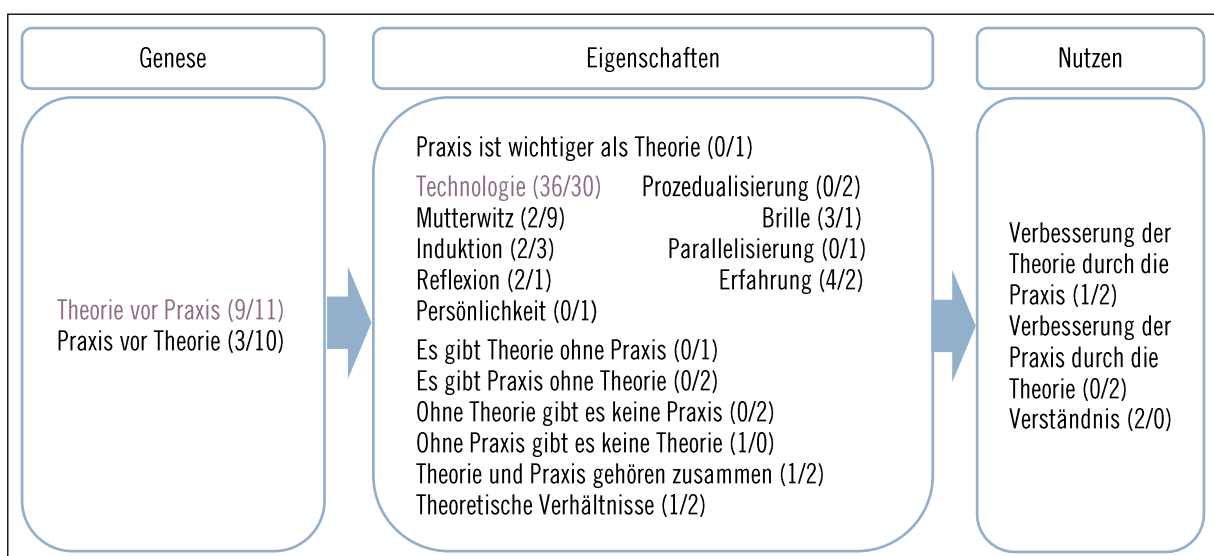


Abbildung 50 Vergleich der Aussagen zur Definition von Theorie und Praxis durch ihr Verhältnis zueinander (Anzahl der Aussagen hinter den Codes (t₂/t₁))

Wie beim ersten Messzeitpunkt handelt es sich bei vielen der vergebenen Kategorien um vereinzelte Meinungen von Studierenden. Übereinstimmende Ansichten, die jeweils von über 20 Prozent der Studierenden genannt wurden, haben die Studierenden zu sechs Kategorien (in den Abbildungen 48, 49 und 50 lilafarben hinterlegt). Hier werden die Tendenzen des ersten Messzeitpunkts bestätigt. Die Studierenden halten die Theorie eher für *Wissen*, während die Praxis ein *Handeln* ist. Der Zusammenhang von Theorie und Praxis wurde durch 36 Studierende als *Technologie* beschrieben. Bei diesem Code wurden bei der Definition die meisten Codings vergeben.

13.3 Veränderung der Überzeugungen in der Genese, den Eigenschaften und dem Nutzen von Theorie und Praxis

Beim zweiten Messzeitpunkt stand das Lernarrangement Videokonferenzsystem im Mittelpunkt der Interviews. Den Studierenden wurden deswegen nicht alle Fragen zur Theorie und zur Praxis erneut gestellt (siehe Kapitel 9.5.1). Es konnten jedoch zwei Bereiche im Zusammenhang mit den Eigenschaften ausgemacht werden, die sich eignen können, um eine Veränderung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Theorie und Praxis darzustellen: die Bewertung sowie die Verhältnisse von Theorie und Praxis.

13.3.1 Veränderung der Bewertung von Theorie und Praxis

Sowohl zum ersten (siehe Kapitel 11.2.4) als auch zum zweiten Messzeitpunkt machen die Studierenden Aussagen zu ihren Bewertungen von Theorie und Praxis (Wichtigkeit von Theorie bzw. Praxis sowie Notwendigkeit von Theorie bzw. Praxis im Studium).

Zum Messzeitpunkt t_1 sagten 90 Prozent¹⁶⁰ der Studierenden, dass Theorie im Lehramtsstudium notwendig ist und 83 Prozent der Studierenden gaben an, dass sie die Praxis als notwendig im Studium empfinden.¹⁶¹

Zum zweiten Messzeitpunkt t_2 steigt der Wert bei der Praxis auf 100 Prozent. Eine Person macht keine Aussage zur Theorie, alle anderen Studierenden sehen die Notwendigkeit der Theorie im Studium.

Die Aussagen der Studierenden in Bezug auf die Wichtigkeit von Theorie und Praxis zeigen zu beiden Messzeitpunkten, dass ein Großteil der Studierenden sowohl Theorie als auch Praxis für wichtig halten.¹⁶² Die Prozentzahl derjenigen, die die Frage nach der Wichtigkeit von Theorie bzw. Praxis beantworten, ist beim zweiten Messzeitpunkt jedoch höher.

Allerdings sagt eine Person beim zweiten Messzeitpunkt, dass sie Theorie nicht wichtig findet. Die Prozentzahlen bei *Praxis ist nicht wichtig* (keine Person sagt bei einem der Messzeitpunkte, dass Praxis unwichtig

¹⁶⁰ Die Vergleichswerte werden in Prozent betrachtet, da bei t_2 weniger Studierende befragt wurden als bei t_1 .

¹⁶¹ Die anderen Studierenden beantworteten diese Fragen nach der Notwendigkeit von Theorie und Praxis im Studium nicht. Niemand hielt Theorie oder Praxis im Studium für nicht notwendig.

¹⁶² Erster Messzeitpunkt: 64 Prozent der Studierenden beantworteten die Frage nach der Wichtigkeit von Theorie und 79 Prozent beantworteten die Frage nach der Wichtigkeit der Praxis. Zweiter Messzeitpunkt: 87 Prozent der Studierenden äußern sich zur Wichtigkeit der Theorie. Bis auf eine Person halten alle Befragten die Theorie für wichtig. Alle 94 Prozent, die zur Wichtigkeit der Praxis eine Aussage machen, halten diese für wichtig.

ist), *Theorie ist wichtiger als Praxis* und *Praxis ist wichtiger als Theorie* sind an beiden Messzeitpunkten identisch. Indes unterscheiden sich die Personen, die diese Aussagen zu den letzten beiden Punkten beim ersten und zweiten Messzeitpunkt machen. Die Unterschiede sollen nun näher betrachtet werden.

Praxis ist wichtiger als Theorie

Zum ersten Messzeitpunkt sagen elf Personen, dass ihnen die Praxis wichtiger ist als die Theorie. Zum zweiten Messzeitpunkt sagen dies zehn Personen. Sieben davon halten auch die Theorie für wichtig, drei machen keine Angaben zur Wichtigkeit der Theorie. Eine der Personen, die beim ersten Messzeitpunkt die Praxis als wichtiger empfand, konnte kein zweites Mal befragt werden.

Vier Personen halten die Praxis sowohl bei t_1 als auch bei t_2 für wichtiger als die Theorie. Bei diesen Personen scheint keine Veränderung der Überzeugungen in Bezug auf die Bewertung von Theorie und Praxis stattgefunden zu haben. Betrachtet man jedoch zusätzlich die Selbsteinschätzungen dieser Befragten, dann geben alle von ihnen entweder eine Veränderung der Überzeugungen in Bezug auf Theorie oder Praxis an.¹⁶³ Für eine Person werden die Praxis und die Verknüpfung von Theorie und Praxis nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem noch wichtiger und für eine Person werden Theorie und die Verknüpfung wichtiger. Für eine Person wird nur die Theorie wichtiger und die vierte Person fühlt sich im Zusammenhang mit der Schulpraxis eher ernüchert. Trotzdem bleibt die Praxis für diese Studierenden wichtiger als die Theorie.

Bei den anderen sechs Personen, die im Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt die Praxis bei t_2 nicht länger als wichtiger als die Theorie einstufen, konnte die Theorie aufgewertet werden. Aber nur drei von ihnen würden selbst einschätzen, dass die Theorie jetzt wichtiger für sie geworden ist (Kapitel 12.1).

Sechs weitere Personen halten die Praxis nur beim zweiten Messzeitpunkt für wichtiger als die Theorie. Die Gründe dafür können nicht aus den Interviews abgeleitet werden. Es scheint jedoch, als hätte die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem sie in der Wichtigkeit von Praxiserfahrungen bestärkt.

Theorie ist wichtiger als Praxis

Diejenige Befragte, die bei t_1 die Theorie als wichtiger ansieht als die Praxis, bewertet die Wichtigkeit bei t_2 anders. Ihr ist die Theorie zwar wichtig, doch hat ihr das Lernarrangement Videokonferenzsystem gezeigt, dass sie mehr Praxis im Studium benötigt, um bestmöglich lernen zu können.

Der Student, der erst bei t_2 die Theorie als wichtiger einstuft, begründet dies mit seiner Neigung zur Theorie:

„Sehr wichtig. Für mich sogar eigentlich noch wichtiger, also super wichtig. Ich bin sowieso [...] eher theorieverliebter als irgendwie Praxis. Also ich mache (..) eh immer eher lieber irgendwelche formalen Beweise, jetzt als Beispiel, als irgendwelche Rechnungen durchführen.“

(Zitat 46: 42.2: 128)

¹⁶³ Bei zwei dieser Befragten ändern sich sowohl die Überzeugungen zur Theorie als auch zur Praxis.

Dieser Student bewertete die Theorie auch im ersten Interview positiv und gibt an, Spaß daran zu haben. Der Student lässt sich im Zusammenhang mit der Typisierung in den Typ 3 einordnen – er erkennt also eine mittlere Anzahl von Verhältnis-Figuren und sieht somit verschiedene Nutzen von Theorie und Praxis für sein Lernen. Es wird nicht deutlich, warum die Theorie beim zweiten Messzeitpunkt als wichtiger eingestuft wird. Hier wird deutlich, dass die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem unterschiedliche Auswirkungen auf die Überzeugungen der Studierenden haben kann. Während bei einer Person die Praxis aufgewertet wird, wird für eine andere Person die Theorie wichtiger.

Theorie ist nicht wichtig

Ein Student sagt beim zweiten Messzeitpunkt, dass die Theorie nicht wichtig ist. Der Student erkennt an, dass man die Theorie irgendwie benötigt, aber wichtig für den Lehramtsberuf ist sie seiner Ansicht nach nicht (26.2: 130). Bei t_1 wünscht sich dieser Student zwar weniger Theorien, hält diese dennoch für wichtig. Er selbst denkt, dass sich seine Überzeugungen im Verlaufe des Semesters nicht verändert haben. Er sagt: „Nein, also kritisch war ich schon vorher dazu, in gewisser Weise. Und es hat mich einfach nur dazu bestätigt.“ (Zitat 47: 26.2: 132). Durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem können also nicht nur Ansichten verändert werden (siehe vorherige Abschnitte), sondern die Meinung dieses Studenten konnte verfestigt und eher noch verstärkt werden.

13.3.2 Veränderungen in Hinsicht auf die erkannten Verhältnisse von Theorie und Praxis

In Kapitel 12.2.2 wurden bereits die Verhältnis-Figuren vorgestellt, die die Studierenden beim zweiten Messzeitpunkt im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem erkennen. Im Verlaufe des Interviews (zum Beispiel im Kontext der Fragen nach den Definitionen von Theorie und Praxis) gehen die Studierenden auf weitere Verhältnisse ein. In diesem Kapitel werden alle Verhältnis-Figuren betrachtet, die die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt benennen und mit dem ersten Messzeitpunkt verglichen. Es werden in den weiteren Ausführungen ausschließlich die Studierenden betrachtet, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben.

Die Verhältnis-Figuren können in Integrations- sowie Differenzkonzepte unterteilt werden. Beim ersten Messzeitpunkt dominierten solche Figuren in den Überzeugungen der Studierenden, die sich dem Integrationskonzept zuordnen lassen (Kapitel 11.2.1). In dem Kapitel über die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem wurde bereits festgestellt, dass beide Konzepte in diesem Zusammenhang gleich häufig von den Studierenden erkannt wurden (12.2.2). Letzteres Ergebnis kann durch alle Verhältnis-Nennungen im gesamten zweiten Interview bestätigt werden. Insgesamt nehmen die genannten Verhältnis-Figuren bei t_2 beim Integrationskonzept ab, während sie beim Differenzkonzept an-

steigen.¹⁶⁴ Während beim ersten Messzeitpunkt durch die häufige Nennung der Integrationskonzepte die Bezogenheit von Theorie und Praxis aufeinander betont wird, erhöht sich beim zweiten Messzeitpunkt die Anzahl der Studierenden, die Figuren nennen, in denen Theorie und Praxis nicht zusammengehören. Ein Grund für diese Veränderung ist der Anstieg der Verhältnis-Figur *Reflexion*. Die Anzahl der Personen, die die Reflexion nennen, verdoppelt sich fast. Ein leichter Anstieg ist ebenfalls bei der *Anreicherung* und der *Erfahrung* zu verzeichnen (Abbildung 51). Bei den Integrationskonzepten sinken bis auf die Prozentzahlen der Figuren *Brille* und *Parallelisierung* alle Prozentzahlen leicht ab. Eine Begründung, warum die Studierenden bestimmte Figuren beim zweiten Messzeitpunkt eher erkennen, findet sich im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem in Kapitel 12.2.2.

Abbildung 51 zeigt, dass sich die Prozentzahlen der Aussagen zu den Verhältnis-Figuren an einigen Stellen ähneln (z. B. *Technologie*, *Brille*, *Erfahrung* oder *Anreicherung*). Das heißt allerdings nicht, dass die Verhältnis-Figuren an beiden Messzeitpunkten von denselben Personen genannt werden. Personen, die beim ersten Messzeitpunkt eine Verhältnis-Figur nennen, gehen jedoch nicht immer auch beim zweiten Messzeitpunkt erneut darauf ein.

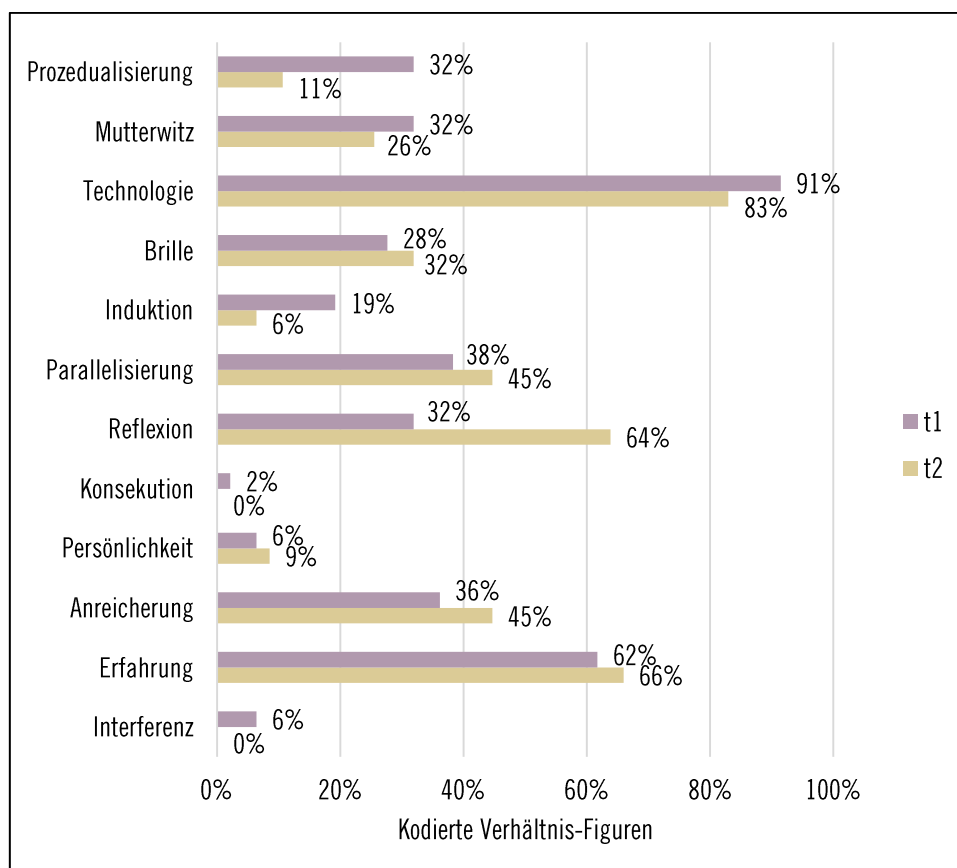


Abbildung 51 Kodierte Verhältnis-Figuren - Vergleich der Messzeitpunkte

¹⁶⁴ Genannte Induktionskonzepte t₁: 115; genannte Induktionskonzepte t₂: 85. Genannte Differenzkonzepte t₁: 67; genannte Differenzkonzepte t₂: 81.

In Tabelle 30 wird die Anzahl der Studierenden genannt, die eine Verhältnis-Figur nur zum ersten, zum ersten und zweiten und nur zum zweiten Messzeitpunkt nennen. So werden 88 Verhältnis-Figuren sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt genannt, während 94 Figuren nur bei t_1 bzw. 78 Figuren nur bei t_2 erkannt werden. Während etwa die Hälfte der Figuren von denselben Personen erneut genannt wird, fällt

Tabelle 30 Veränderung und Stabilität der genannten Verhältnis-Figuren

Verhältnis-Figur	nur t_1	t_1 und t_2	nur t_2
Prozedualisierung	16	1	4
Mutterwitz	11	4	4
Technologie	4	40	1
Brille	12	1	6
Induktion	8	1	2
Parallelisierung	8	9	12
Reflexion	3	12	19
Konsekution	1	0	0
Persönlichkeit	3	0	4
Anreicherung	10	6	14
Erfahrung	15	14	12
Interferenz	3	0	0
Insgesamt	94	88	78

die andere Hälfte beim zweiten Messzeitpunkt weg bzw. kommt neu hinzu. Am stabilsten scheinen dabei die Aussagen zur *Technologie*, zur *Reflexion* sowie zur *Erfahrung* zu sein. Ein Großteil der Studierenden, die auf eine dieser Figuren beim ersten Messzeitpunkt eingehen, nennt sie auch beim zweiten Messzeitpunkt. Am beständigsten von diesen drei sind die Aussagen zur *Technologie*. Diese erkennen nahezu alle Studierende sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt. Die drei Studierenden, die die *Technologie* bereits im ersten Interview nicht nannten, gehen auf diese auch bei t_2 nicht ein.

Den Studierenden wurde beim zweiten Messzeitpunkt in den Interviews nicht so viel Raum gegeben über ihre Erfahrungen zu sprechen wie beim ersten Messzeitpunkt. Dies könnte eine Erklärung für das Wegfallen bestimmter Verhältnis-Figuren

sein. Allerdings sind viele neue Verhältnis-Figuren dazu gekommen. Es scheint folglich, dass die Überzeugungen zu einigen Verhältnis-Figuren eher stabil sind. Hierbei handelt es sich mit der *Technologie* sowie der *Erfahrung* um Verhältnisse, die auch beim ersten Messzeitpunkt schon häufig von den Studierenden genannt wurden und eine wichtige Rolle für sie zu spielen scheinen. Andere Verhältnisse sind eventuell nicht derart wichtig oder offensichtlich bzw. werden in bestimmten Kontexten genannt.

Es kann in Bezug auf die Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren festgestellt werden, dass sich der Mittelwert der genannten Verhältnisse pro Person von 4.1^{165} ($SD = 1.7$) (t_1) nicht verändert hat. Allerdings sinkt die Standardabweichung auf 1.2. Obwohl hier nur geringe Veränderungen zu sehen sind, gehen beim zweiten Messzeitpunkt insbesondere die Personen zurück, die nur eine oder zwei Figuren nennen (von 21 Prozent auf 6 Prozent der Studierenden; Abbildung 52). Während die Anzahl der Personen, die viele Figuren (sechs oder mehr) erkennen, sich nicht verändert, vergrößert sich das Mittelfeld (drei bis fünf Figuren) von 62 Prozent auf 77 Prozent der Studierenden. Wie bereits bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem dargestellt (Kapitel 12.2.2) kann das gezielte Aufzeigen von Theorie-Praxis-Verhältnissen im Rahmen einer Verknüpfung von Theorie zu einer Erweiterung des Verständnis-

¹⁶⁵ Dieser Wert ist höher als der in Kapitel 11.2.1 genannte Wert. Dies ist damit zu erklären, dass hier diejenigen Studierenden nicht berücksichtigt wurden, die bei t_2 nicht erneut an der Interviewstudie teilgenommen haben.

sen eben dieser Verhältnisse führen. Es kann hier nicht eindeutig festgestellt werden, ob die weiteren Verhältnis-Nennungen auf die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem oder externe Entwicklungen während des Semesters zurückzuführen sind.

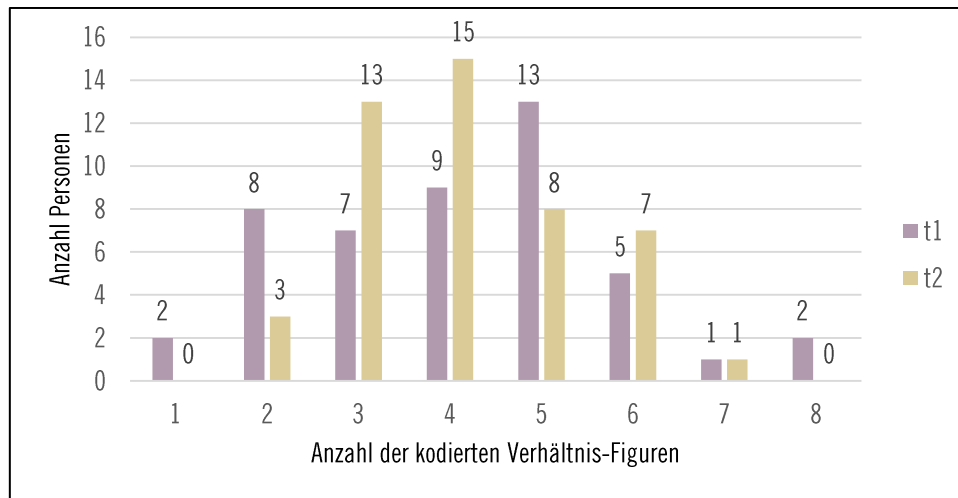


Abbildung 52 Anzahl der erkannten Verhältnis-Figuren - Vergleiche der Messzeitpunkte

Ein Vergleich mit den in Kapitel 11.5 vorgestellten Typen wäre hier erstrebenswert für weitere Analysen. Diese Verschiebungen in der Anzahl der erkannten Verhältnisse hat auch einen Einfluss auf die Verteilung der Typen in Bezug auf die Merkmalsräume *Anzahl der Verhältnisse* und *Reflexion*. Da die Studierenden bei t_2 nicht nach ihrer Zufriedenheit befragt wurden und die Anzahl der Aussagen insgesamt nicht genutzt werden kann, da die Studierenden nicht nur zu Theorie und Praxis, sondern ebenfalls zum Lernarrangement Videokonferenzsystem Aussagen machen, kann nur auf die Anzahl der erkannten Verhältnisse sowie die Reflexion zurückgegriffen werden. Ein Typenvergleich ist hier also nicht möglich.

13.4 Diskussion der Ergebnisse

In dieser letzten Ergebnisdiskussion sollen zum einen die möglichen Überzeugungsveränderungen von Theorie und Praxis bei den Lehramtsstudierenden thematisiert werden. Anschließend soll zum anderen das methodische Vorgehen der gesamten Arbeit kritisch hinterfragt werden.

13.4.1 Diskussion der Überzeugungsveränderungen

- ➡ Theoretischer Hintergrund: Kapitel 6
- ➡ Methodik: Kapitel 9.2
- ➡ Empirische Analysen: Kapitel 13

Inwiefern Überzeugungen von Lehramtsstudierenden veränderbar sind bzw. relativ stabil bleiben, ist eine Grundfrage im Zusammenhang mit der Forschung zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Ihre Beantwortung ist wichtig, um herauszufinden, welchen Einfluss Lehrerbildungsprogramme auf ihre Studieren-

den haben können. Ob und welche Veränderungen es bei den Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Überzeugungen zu Theorie und Praxis gibt, soll hier diskutiert werden. Es muss jedoch vorab auf Einschränkungen hingewiesen werden. Zum einen arbeiteten die Lehramtsstudierenden über ein Semester (etwa 14 Wochen) hinweg mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem. Meta-Analysen zeigen, dass die Effekte von eher kurzen Interventionen größer ausfallen als bei längeren Interventionen (Jacobse und Harskamp 2011). Es scheint deswegen schwierig, direkte Veränderungen durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem in den Überzeugungen der Studierenden nachzuweisen, da durch den relativ langen Zeitraum der Intervention andere Einflussgrößen eine Rolle spielen können (zum Beispiel weitere praktische Erfahrungen während des Semesters, positive oder negative Erlebnisse in anderen Seminaren). Zum anderen wurden die Veränderungen zwar einerseits durch die vergebenen Codes dargestellt, andererseits aber durch die Selbsteinschätzungen der Studierenden. Nicht immer stimmen diese mit der tatsächlichen Wirkung von Interventionen überein (König et al. 2012). Allerdings scheinen gerade im Zusammenhang mit den Überzeugungen zu Theorie und Praxis die Bewertungen der Studierenden wichtig zu sein. In diesem Sinne könnte die subjektive Wahrnehmung eine ebenso große Bedeutung wie die tatsächliche Wirkung der Lernkonzepte auf das Lernen haben.

Fast 70 Prozent der Studierenden denken, dass sich ihre Überzeugungen in Bezug auf Theorie, Praxis und ihre Verknüpfung durch die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem in mindestens einem der drei Bereiche verändert haben. Auffällig hoch ist die selbsteingeschätzte Veränderung der Studierenden des dritten Seminars. Sie weisen ebenfalls die größte Veränderung in Hinblick auf die erkannten Verhältnisse beim zweiten Messzeitpunkt auf. Das Lernarrangement Videokonferenzsystem scheint in diesem Seminar einen besonders großen Einfluss gehabt zu haben. Hierfür gibt es verschiedene Erklärungsansätze. An diesem Seminar nahm weniger als die Hälfte der Studierenden der anderen beiden Seminare teil. Die Gruppengröße kann eventuell Auswirkungen auf das Lernen der Studierenden beim Lernarrangement Videokonferenzsystem haben. Weiterhin fand dieses Seminar ein Semester nach den anderen beiden Seminaren statt. Möglicherweise wurden hier schon Verbesserungsvorschläge der anderen Studierenden umgesetzt, sodass die Qualität dieses Seminars höher war. Schließlich wurden die meisten Studierenden des dritten Seminars bei der Typisierung beim ersten Messzeitpunkt den Typen 1 oder 2 zugeordnet. Die Möglichkeiten einer Veränderung sind bei diesen Studierenden dementsprechend am größten.

Das Lernarrangement Videokonferenzsystem trägt so zu einer möglichen Veränderung der Überzeugungen bei. Allerdings sagen ebenfalls viele Studierende, dass ihre Ansichten durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem eher verstärkt wurden. So führt die Arbeit mit dem Konzept zum einen zu einer Veränderung, zum anderen zu einer Stabilisierung bereits bestehender Überzeugungen. Je nach Überzeugung der

Studierenden kann diese Stabilisierung positive oder negative Auswirkungen haben.¹⁶⁶ Dieses Ergebnis wird bestätigt durch die Wichtigkeitseinschätzungen von Theorie und Praxis durch die Studierenden. Während bei vielen Studierenden sowohl Theorie als auch Praxis wichtig bleiben, werden für einige Studierende Theorie bzw. Praxis nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem wichtiger.

Anhand weiterer vergebener Codes ist es eher schwierig festzustellen, ob eine Veränderung der Überzeugungen zu Theorie und Praxis seitens der Lehramtsstudierenden stattgefunden hat. Bei der Frage nach den Definitionen von Theorie und Praxis nennen die Studierenden sowohl gleiche als auch unterschiedliche Merkmale von Theorie und Praxis wie bei t_1 . Es muss jedoch erwähnt werden, dass die Studierenden beim zweiten Messzeitpunkt weniger Aussagen machen, die Assoziationen ähneln (wie eine Bewertung der Konzepte oder Probleme für ihr eigenes Lernen). Die höchste Veränderungsresistenz zeigt sich bei den Überzeugungen zu den klassischen Zuordnungen Theorie entspricht Wissen, Praxis entspricht Handeln sowie der Verhältnisfigur Technologie. Die Studierenden beantworten diese Fragen jedoch bereits zum zweiten Mal, sodass sie sich bereits Gedanken über ihre Definitionen von Theorie und Praxis gemacht haben könnten. Auch die Auswertung der genannten Verhältnis-Figuren beim zweiten Messzeitpunkt bestätigt die Stabilität der Figur Technologie. Die meisten Studierenden, die diese Figur beim ersten Interview (nicht) nennen, erwähnen sie auch beim zweiten Interview (nicht). Bei den anderen Verhältnis-Figuren scheint es, als wären Veränderungen durch ihr gezieltes Erleben im Studium möglich. Es ist ebenfalls denkbar, dass die Studierenden sie dank des Lernarrangements Videokonferenzsystem erst verbalisieren können. Obwohl ein richtiger Vergleich mit den Typen zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht möglich ist, rücken mehr Studierende hinsichtlich der erkannten Verhältnis-Figuren in den mittleren Bereich und nennen häufiger die Reflexion.

Insgesamt erscheinen die meisten Überzeugungen der Studierenden in Bezug auf Theorie und Praxis veränderbar. Dieses Ergebnis kann bestätigt werden, da die Studierenden im höheren Semester mehr Studierende in den oberen Typen aufweisen. In der Literatur unterscheiden sich die empirischen Ergebnisse zur Veränderbarkeit von Überzeugungen zu Theorie und Praxis. Während E. Schroeter (2012) diese eher bezweifelt, sehen Herfter und Nanz (2012) sowie Fischer et al. (2016) die Möglichkeit einer Veränderung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden.

Abschließend bedeuten diese Ergebnisse, dass sich die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis wahrscheinlich zumindest teilweise verändern können – auch wenn diese Veränderungen in diesem Fall nicht komplett auf die Arbeit mit dem Lernarrangement zurückzuführen sind. Dieses Ergebnis ist positiv für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. Durch gezielte Lernanlässe können die Überzeugungen der Studierenden – je nach Absicht – verfestigt bzw. verändert werden. Da ein und dasselbe

¹⁶⁶ Als negativ kann zum Beispiel gewertet werden, dass ein Student sich in der Auffassung bestätigt sieht, Theorien seien eher unwichtig, Erfahrungen in der Praxis hingegen sehr wichtig.

didaktische Konzept jedoch beides vermag (wie hier das Lernarrangement Videokonferenzsystem) muss darauf geachtet werden, wie das Konzept auf die Studierenden wirkt und wie diese Theorie und Praxis bewerten.

Es stellt sich die Frage, in welche Richtung man die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis verändern möchte. Da es auch aus wissenschaftlicher Sicht keine abschließende Antwort auf die Frage gibt, was Theorie und Praxis sind, scheint eine Modifizierung der Konzepte bei den Überzeugungen angehender Lehrkräfte schwierig. Wichtiger als die Veränderung ist deswegen eine Sensibilisierung für bestimmte Sachverhalte in Bezug auf Theorie und Praxis, die einen reflektierten Umgang mit den Konzepten ermöglichen.

13.4.2 Diskussion des methodischen Vorgehens

➡ Methodischer Hintergrund: Kapitel 9 und Kapitel 10

Zum Abschluss dieser Auseinandersetzungen mit den Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis sollen die Erhebungs- sowie die Auswertungsmethode übergreifend kritisch betrachtet werden. Einzelne Punkte bezüglich methodischer Entscheidungen wurden im Verlaufe des methodischen Kapitels sowie den vorangehenden Diskussionen thematisch passend bereits angesprochen (z. B. die Wirkung von Interventionen oder Herausforderungen im Umgang mit Selbsteinschätzungen Studierender).

Zunächst kann festgestellt werden, dass die beiden methodischen Ansätze sich in der vorliegenden Studie gut ergänzen konnten. Die Erhebungsmethode *Leitfaden-Interviews* und die Auswertungsmethode *Qualitative Inhaltsanalyse* sind Vorgehen, in denen theoretische Grundlagen einbezogen werden können und die eine Vorstrukturierung der Daten zulassen. Beide Aspekte scheinen auch retrospektiv wichtig bei einer so komplexen Thematik wie Theorie und Praxis in der Lehrerbildung.

Die Leitfaden-Interviews stellten sich bei dieser Studie als eine geeignete Erhebungsmethode heraus. Ihre Strukturierung bietet eine leichtere Auswertung der Daten bei der für qualitative Forschung relativ großen Stichprobenzahl. Weiterhin konnten sowohl engere als auch zum Erzählen auffordernde Fragen gestellt werden. Im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Thematik in der Lehrerbildung scheinen sowohl Offenheit als auch eine gewisse Lenkung wichtig, wie die Pilotierung der Studie zeigte.

Allerdings fiel bei der Auswertung der Fragen auf, dass die Interviewerinnen an einigen Stellen noch ausführlicher hätten nachfragen können, um die Überzeugungen der Studierenden besser verstehen zu können. In Bezug auf die Durchführung der Leitfaden-Interviews ist davon auszugehen, dass kleinere Fehler durch die Interviewenden gemacht wurden. Die Liste der möglichen Kunstfehler beim Führen eines Interviews ist sehr lang und konnte in dieser Untersuchung sicher nicht komplett vermieden werden.

Gleichzeitig konnten bestimmte Fragen nicht in die Auswertung einbezogen werden (z. B. die Fragen danach, was die Studierenden theoretisch und praktisch schon besonders gut können), da sie für die Beantwortung der Fragestellung im Nachhinein keinen relevanten Mehrwert aufwiesen. Theorie und Praxis konnten mit diesen Antworten nicht aus der Sicht der Studierenden erklärt werden, sondern es wurde vielmehr die Wirksamkeit des Studiums an sich eingeschätzt.

Um einen besseren Vergleich der beiden Messzeitpunkte in Bezug auf die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis darstellen zu können, hätten weitere Fragen, die bei t_1 bereits gefragt wurden, bei t_2 erneut in den Leitfaden aufgenommen werden sollen. So hätte sich zwar die Interviewzeit verlängert, aber eventuell hätten mehr Aussagen zur Veränderbarkeit von Überzeugungen getroffen werden können. Im Zusammenhang mit der Veränderbarkeit von Überzeugungen wäre eine Kontrollgruppe, die nicht mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem gearbeitet hat, sinnvoll gewesen. Obschon Kontrollgruppen bei qualitativer Forschung nicht zwingend vorgesehen sind, hätten sie bei dieser Untersuchung eine gute Möglichkeit zur Feststellung der Überzeugungsänderung der Studierenden durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem geboten. In erster Linie sollte hier jedoch festgestellt werden, ob sich die Überzeugungen der Studierenden in Bezug auf Theorie und Praxis überhaupt verändern können. Allein aus pragmatischen (zeitlichen und finanziellen) Gründen wäre es nicht möglich gewesen, eine Kontrollgruppe in diese Forschung zu integrieren. In weiteren Studien ist es jedoch notwendig, dass Kontrollgruppen in den Forschungsprozess einbezogen werden.

Wie die Erhebungsmethode stellte sich auch die Auswertungsmethode – qualitative Inhaltsanalyse – als passende Methode für diese Studie heraus. Insgesamt bietet die Aufteilung in die Hauptkategorien Genese – Eigenschaften – Nutzen eine gute Möglichkeit, um die Kategorien zu strukturieren. Es konnten auf diese Weise sowohl die Hauptkategorien als auch die drei Bereiche Theorie, Praxis und Zusammenhang miteinander verglichen werden. Gleichzeitig konnten alle thematisch wichtigen Aspekte von Theorie und Praxis in das Kategoriensystem integriert werden.

Es gibt jedoch bestimmte Aspekte, die kritisch hinterfragt werden sollen:

Die Anzahl der genutzten Kategorien ist relativ hoch und diese könnten an einigen Stellen sicher weiter zusammengefasst werden. Dennoch soll die Reduktion der Kategorien nicht auf Kosten einer umfassenden Analyse der inhaltlichen Aussagen der Studierenden geschehen.

Bei der Zuordnung der Unterkategorien können andere Entscheidungen getroffen werden bzw. sollen bestimmte Zuordnungen thematisiert werden:

1. *Studienelemente*: Die möglichen Elemente des Lehramtsstudiums wurden seitens der Forscherin in *Wissen, Rezipieren, Handeln, Reflexion/Diskussion/Denken* sowie *Begegnungsorte* eingeteilt. Die Elemente *Lernarrangement Videokonferenzsystem, Unterrichtsvideos* und *Hospitationen* gehören hier zum

Rezipieren von Inhalten. Hinter den drei Elementen stehen jedoch Konzepte, die auch das Wissen, Handeln und Reflektieren der Studierenden integrieren. Da die Studierenden bei diesen drei Kategorien hauptsächlich beobachten, wurden sie trotzdem dem Rezipieren zugeordnet. Es wurde hier (zumindest für das Lernarrangement Videokonferenzsystem) zunächst von der Sicht der Studierenden ausgegangen. Sie beobachten Unterricht und es ist anzunehmen, dass diese Beobachtungen für sie im Mittelpunkt stehen (Drexhage et al. 2016).

Des Weiteren wurden die Kategorien *Wissen* und *Handeln* den Studienelementen zugeordnet. Diese könnten ebenfalls als Merkmale von Theorie und Praxis gelten.

2. *Anteile, Bewertung und Probleme*: Diese Kategorien sind Bestandteile der Eigenschaften. Es ist fraglich, ob die *Bewertung* von etwas zu seinen Eigenschaften gezählt werden kann. Die Eröffnung einer eigenständigen Hauptkategorie scheint jedoch überflüssig und die *Wichtigkeit* von etwas kann im weiteren Sinne zu seinen Eigenschaften gezählt werden. Die *Anteile* von Theorie und Praxis können als Eigenschaften des Studiums gelten und sind deswegen Bestandteil dieser Hauptkategorie. Die Probleme können als problematische Aspekte der Eigenschaften verstanden werden. Sie beinhalten hier fast ausschließlich Kategorien, die sich auf die Eigenschaften von Theorie und Praxis beziehen. Hätten die Studierenden mehr Bezug auf die Genese sowie den Nutzen von Theorie und Praxis genommen, wäre eine übergreifende Kategorie ebenfalls vorstellbar.

Insgesamt sind diese Entscheidungen bezüglich der Aufteilung der Kategorien zwar wichtig, um die Überzeugungen der Studierenden besser zu verstehen, sie haben jedoch einen geringen Einfluss auf die Auswertung der Ergebnisse. Die Analysen der einzelnen Themenbereiche können auch unabhängig voneinander durchgeführt und miteinander verglichen oder Unterkategorien in bestimmten Analysen weggelassen werden.

Es ist dabei weiterhin fraglich, ob alle Kategorien ausreichend trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Es handelt sich bei den Kategorien größtenteils um Konzepte und diese gehen teilweise ineinander über. So kann beispielsweise die *Anwendung von Theorien in der Praxis* der Kategorie *Eigenschaften des Zusammenhangs – Relationen – Technologie* zugeordnet werden. Wenn diese Aussage gemacht wird, um den Nutzen der Praxis zu beschreiben, dann muss sie ebenfalls unter *Nutzen von Praxis – Lernmethoden – Anwenden* kodiert werden. Die Prüfungen der Inter- und Intracoderreliabilität zeigen jedoch, dass auch die zweite Kodiererin größtenteils gut mit dem Leitfaden und der Zuordnung von Textstellen zu Kategorien zurechtgekommen ist und die Auswertung seitens der Forscherin wiederholt werden konnte. Für weitere Forschungen könnte ein Kategoriensystem – ggf. an weitere Fragestellungen angepasst – mit den Hauptkategorien *Genese – Eigenschaften – Nutzen* eine Gliederungsmöglichkeit bieten, welches die inhaltlichen Merkmale von

Theorie und Praxis umfangreich erfasst: Wie entstehen die Konzepte? Wie können sie beschrieben werden? Welche Funktionen können sie haben?

Abschließend soll festgehalten werden, dass trotz des umfassenden Kodiermanuals sicher nicht alle Nuancen der Studierendenaussagen erfasst werden konnten und auf eine tiefgehende Interpretation einzelner Wörter und Sätze und deren latente Sinnstrukturen (wie es z. B. bei der objektiven Hermeneutik möglich ist (Oevermann et al. 1979)) verzichtet wurde zugunsten von Tendenzen, die anhand der Studierendenaussagen aufgezeigt werden konnten. Aufgrund der Offenheit bei und ständigen Reflexion während der Entwicklung des Kategoriensystem konnte jedoch hoffentlich ein Großteil der Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis erfasst werden.

14. Fazit

Das Ziel dieser Arbeit liegt in der Darstellung der Überzeugungen zu Theorie und Praxis von Lehramtsstudierenden. Diese Konzepte wurden in einen Bezug zum Lernen und zur professionellen Entwicklung der Lehramtsstudierenden während ihres Studiums gesetzt, um die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Überzeugungen zu Theorie und Praxis aufzuzeigen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die zu Beginn der Arbeit beschriebene Negation von Theorie und bei gleichzeitiger Erhöhung der Praxis seitens der Studierenden nicht pauschal angenommen werden kann. Ansonsten würde man angehenden Lehrkräften, wie beispielsweise der Studentin, für die Theorie „sehr wichtig, also das Wichtigste ja eigentlich“ (Zitat 48: 33.1) ist, nicht gerecht werden.

Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit sollen die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, Limitationen der Studie dargestellt und Implikationen für die Lehrerbildung abgeleitet werden. Schließlich erfolgt ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungsaktivitäten.¹⁶⁷

Zusammenfassung

Theorie und Praxis können als zwei Konzepte mit eigenständigen Merkmalen angesehen werden, die sich nicht immer scharf voneinander abgrenzen lassen. Theorie kann dabei insbesondere als eine Art Wissen gelten, welches insbesondere auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht und eine Wahrheitsfindung zum Ziel hat. Praxis kann eher als zielgerichtetes und selbstständiges Handeln verstanden werden. Vor allem als konkrete Umsetzungen von Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium verlaufen die theoretischen (zum Beispiel fachwissenschaftliche oder pädagogische Inhalte) und praktischen (zum Beispiel fachwissenschaftliche Übungen oder schulische Phasen) Studienelemente eher auf einem Kontinuum und übernehmen spezifische Aufgaben wie die Erkenntnisgewinnung (Theorie) oder das Aufzeigen von Berufsperspektiven (Praxis) für das Lernen und die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften. Für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden sind sowohl theoretische als auch praktische Aspekte im Studium notwendig und müssen beide im Lehramtsstudium integriert werden. Eine wichtige Rolle spielen hier die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Theorie und Praxis. Während sie einerseits Lernen in verschiedenen Studienkontexten ermöglichen, können sie ebenfalls als ein Grund für die Theorie-Praxis-Problematiken in der Lehrerbildung gelten. Im Lehramtsstudium werden diese Verhältnisse als konkrete Verknüpfungsangebote (wie Schulkooperationen oder das Lernarrangement Videokonferenzsystem) mit unterschiedlichen Lernschwerpunkten realisiert. Im Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrkräften spielen weiterhin Überzeugungen eine Rolle. Überzeugungen weisen bestimmte strukturelle Merkmale auf, wie die Einbeziehung sowohl kognitiver als auch emotionaler und bewertender Elemente in den Ansichten von Personen. Die bislang durchgeführten Studien zu Überzeugungen von Theorie und Praxis von

¹⁶⁷ Siehe Abbildung 53 für eine Zusammenfassung der Arbeit.

Lehramtsstudierenden weisen unterschiedliche Resultate auf. Um herauszufinden, welche Sicht Lehramtsstudierende auf die unterschiedlichen Facetten von Theorie und Praxis mitbringen, stehen in dieser Studie ihre Überzeugungen zu Theorie und Praxis im Mittelpunkt.

Zur Erhebung dieser Überzeugungen wurden an der Leuphana Universität Lüneburg 54 Bachelorstudierende an zwei Messzeitpunkten und in zwei Erhebungszeiträumen befragt. Die anhand von qualitativen Leitfaden-Interviews befragten Personen studieren Lehramt mit den Schwerpunkten Grundschule oder Sekundarstufe I und besuchten eins von drei Seminaren, die mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem arbeiteten. Das Lernarrangement Videokonferenzsystem kann als eine Intervention in der Lehrerbildung gelten und ist ein digitales Lerntool, welches einen schulischen Klassenraum mit einem universitären Seminarraum über ein Videokonferenzsystem live miteinander verbindet. Dieses Konzept mit dem Ziel der besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium orientiert sich an Konzepten, die vermeintlich gute Verknüpfungen von Theorie und Praxis fördern können. Beim ersten Messzeitpunkt standen die Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis im Mittelpunkt der Interviews. Nach der Arbeit mit der Intervention, wurden die Studierenden erneut befragt (zweiter Messzeitpunkt). Zum einen stand dabei die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Lernsetting im Mittelpunkt, zum anderen die Veränderungen der Überzeugungen der Studierenden zu Theorie und Praxis. Die geführten Interviews wurden anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Es wurde anhand von deduktiven und induktiven Kategorien ein Kategoriensystem entwickelt, welches Theorie, Praxis und deren mögliche Zusammenhänge anhand ihrer Genese, ihren Eigenschaften sowie ihrem Nutzen beschreibt. Dieses Kategoriensystem wurde ebenfalls genutzt, um die Studierenden nach bestimmten Merkmalen zu typisieren. Insgesamt zeigt die Prüfung des Kategoriensystems durch inhaltsanalytische Qualitätskriterien, dass eine Darstellung der Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis anhand der definierten Kategorien möglich ist.

Untergliedert in die drei Forschungsfragen lassen sich folgende Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung resümieren:

Fragestellung 1: Welche Überzeugungen haben Lehramtsstudierende zu Theorie und Praxis?

Insgesamt haben die Lehramtsstudierenden sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Überzeugungen in Bezug auf die Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis, die Studienelemente sowie die Verknüpfungen und die Verhältnisse von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium.

Die Studierenden kennen die Grundlagen von theoretischen und praktischen Merkmalen. Es liegen jedoch sowohl richtige (wie die Veränderbarkeit von Theorien oder die Situativität der Praxis) als auch unvollständige (keine Person nennt z. B. die Zielgerichtetheit der Praxis) oder fehlerhafte (wie die Starrheit von Theorien) Überzeugungen seitens der Studierenden zur Genese, den Eigenschaften und dem Nutzen von Theorie

und Praxis vor. Weiterhin gibt es widersprüchliche Überzeugungen zwischen den Studierenden und innerhalb einer Person. Obwohl viele Studierende Theorie mit Wissen und Praxis mit Handeln gleichgesetzt werden, kann nicht von homogenen Überzeugungen ausgegangen werden. Es werden zwar viele unterschiedliche Merkmale der Konzepte genannt, eine große Anzahl allerdings lediglich von vereinzelt Studierenden. Auch werden Theorie und Praxis häufig bereits bei ihren Definitionen aufeinander bezogen und bleiben somit eher unscharf. Die Studierenden nennen vergleichsweise wenige Merkmale der Entstehung von Theorie und Praxis und beziehen den Nutzen der Konzepte nicht auf deren allgemeine Funktionen, sondern vielmehr auf ihr eigenes Lernen. Sie erkennen aber den spezifischen Nutzen von Theorie und Praxis an und halten beide Konzepte für wichtig. Allerdings ist für die Studierenden die Brauchbarkeit der Theorie weniger offensichtlich als die der Praxis. Gleichzeitig scheinen die Probleme, die die Studierenden im Zusammenhang mit der Theorie erkennen, tiefergehend zu sein als bei der Praxis, bei der eher organisatorische Punkte im Fokus stehen.

Die Studierenden ordnen die von ihnen erkannten Studienelemente teilweise unterschiedlich ein. Während nahezu alle Studierende die Praktika für ein praktisches Element ihres Studiums halten, werden andere Elemente nicht eindeutig zugeordnet (wie z. B. pädagogische Inhalte, Fallbeispiele oder Unterrichtsvideos). Dem vielfach proklamierten Wunsch nach mehr Praxis durch die Studierenden, der auch in dieser Untersuchung festgestellt werden konnte, kann dementsprechend nicht nachgekommen werden, wenn unterschiedliche Studierende verschiedene Elemente als theoretisch oder praktisch erkennen. Förderlich für eine positive Sicht auf Theorie und Praxis im Studium könnten sich in diesem Zusammenhang die Praxiskonzepte der Studierenden auswirken. Je mehr praktische Elemente die Studierenden während ihrer Ausbildung und insbesondere im Kontext des universitären Lernens erkennen, desto zufriedener scheinen sie mit ihrem Studium zu sein. Sie wünschen sich dann aber auch mehr Praxis (bezüge) im Studium. Trotz dieses Wunsches nach mehr Praxis wollen nur wenige Studierende mehr Praxis als Theorie in ihrem Studium erleben. Sie erkennen damit die Notwendigkeit von Theorien im Studium an.

Es fällt den Studierenden eher schwer über die von ihnen wahrgenommenen Verknüpfungen im Studium zu sprechen und sie erkennen in eher wenigen der von ihnen genannten Studienelemente eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. Dafür sehen die Studierenden aber unterschiedliche Verhältnisse von Theorie und Praxis. Während die meisten Studierenden mehrere Verhältnisse nennen, gehen einige ausschließlich auf die Technologie als Verhältnis-Figur ein. Diese Anwendung von Theorie in der Praxis scheint den Studierenden äußerst wichtig zu sein. Die Typisierung der Studierenden zeigt, dass aber gerade eine höhere Anzahl an wahrgenommenen Verhältnissen (in Verbindung mit einer Thematisierung von Reflexion, der Zufriedenheit mit Theorie und Praxis im Studium sowie eine hohe Anzahl an kodierten Aussagen) von Theorie und Praxis zu einem differenzierteren Blick auf Theorie, Praxis und das Lehramtsstudium beitragen kann.

Fragestellung 2: Welche Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen die Studierenden am Lernarrangement Videokonferenzsystem?

Das Lernarrangement Videokonferenzsystem wurde von den Studierenden in Bezug auf Theorie und Praxis eher positiv bewertet. Die Studierenden würden dementsprechend nicht nur erneut an einem Seminar teilnehmen, welches mit diesem digitalen Lerntool arbeitet. Aus der Perspektive der Studierenden kann es weiterhin dazu beitragen, dass Theorie und Praxis im Lehramtsstudium besser miteinander verknüpft werden. Außerdem fällt es den Studierenden leichter, im Kontext einer konkreten Verknüpfung von Theorie und Praxis über eben diese zu sprechen.

Als Begründung für diese Verknüpfung durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem nennen die Studierenden verschiedene Nutzen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis, auf die sie beim ersten Messzeitpunkt noch nicht eingehen. Das Lernarrangement Videokonferenzsystem basiert auf Merkmalen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis, die sich positiv auf das Lernen der Studierenden auswirken sollen. Die Studierenden erkennen viele dieser als lernförderlich identifizierten Bestandteile des Konzepts als positiv an. So sind ihnen beispielsweise die gemeinsame Reflexion und die Kooperation mit der Schule wichtig, die sie im Rahmen des intensiven Austausches mit allen Beteiligten des Lernarrangements Videokonferenzsystem erleben. Sie nehmen außerdem verschiedene Verhältnisse von Theorie und Praxis bei der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem wahr. Dies ist als sehr positiv aufzufassen, da die Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem somit auch aus der Sicht der Studierenden über die Anwendung von Theorien in der Praxis hinausgeht. Das Erkennen einer Vielzahl an Verhältnis-Figuren erwies sich bei der Typisierung der Studierenden als gut für das Verständnis von Theorie und Praxis. Hier gehen die Studierenden bei nur einem Lerntool auf verschiedene Verhältnis-Figuren ein, die sie beim ersten Interview teilweise nicht thematisierten. So kann das Lernarrangement Videokonferenzsystem insgesamt die Überzeugungen der Studierenden zum Zusammenhang von Theorie und Praxis erweitern. Allerdings gibt es ebenfalls theoretische Vorüberlegungen in Bezug auf das Lernarrangement Videokonferenzsystem, die die Studierenden nicht nennen, wie die kriterienbasierte Beobachtung von Unterricht und die Befreiung von Handlungsdruck durch eigenes Unterrichten.

Insgesamt konnte durch dieses Lernsetting der Wunsch nach mehr Praxis im Studium durch die Studierenden befriedigt werden, während gleichzeitig die Theorie aufgewertet wurde. Einige Studierende wünschen sich sogar mehr Theorie im Studium.

Fragestellung 3: Inwiefern verändern sich die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis nach der Arbeit mit dem Lernarrangement Videokonferenzsystem?

Anhand der vorliegenden Daten ist davon auszugehen, dass die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis veränderbar sind. Allerdings können diese Veränderungen nicht ausschließlich auf die Intervention Lernarrangement Videokonferenzsystem zurückgeführt werden. Es ist möglich, dass ebenfalls

weitere Erlebnisse während des Semesters hier eine Rolle spielen. Während sich die Überzeugungen zu Theorie und Praxis durch das Lernarrangement Videokonferenzsystem bei einigen Studierenden verändern, scheint es bei anderen Studierenden zu einer Verfestigung der Überzeugungen zu führen und die Studierenden in ihren vorherigen Überzeugungen zu bestätigen. Diese veränderten und stabilen Überzeugungen sollten bei der Arbeit mit dem Lernarrangement gemeinsam mit den Studierenden kritisch hinterfragt werden. Dabei schätzen viele der Studierenden zumindest in einem Bereich (Theorie, Praxis und Zusammenhang) selbst ein, dass es bei ihnen zu einer Überzeugungsveränderung gekommen ist. Diese muss nicht unbedingt mit den weiteren kodierten Veränderungen der Überzeugungen einhergehen. Am höchsten ist die Veränderung der studentischen Überzeugungen im Seminar 3. Hier wurden die meisten Studierenden in die Typen 1 oder 2 eingeordnet, welche am meisten Entwicklungspotenzial boten.

Während die Studierenden bei ihren Definitionen von Theorie und Praxis und bei den Verhältnis-Figuren nicht immer dieselben Aussagen bei beiden Messzeitpunkten machen, scheinen bestimmte Merkmale stabil bestehen zu bleiben. So werden Theorien meistens als Wissen, Praxis als Handeln und ihr Verhältnis als Technologie beschrieben.

Diese Ergebnisse können zur Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellungen beitragen. Trotzdem können die Ergebnisse nicht uneingeschränkt gelten.

Limitationen der Studie

Die Ergebnisse beruhen auf qualitativen empirischen Daten, denen die theoretisch und empirisch fundierte Annahme zugrunde liegt, dass die Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis eine wichtige Rolle bei der professionellen Entwicklung von Lehrkräften spielen. Hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse müssen jedoch einige Einschränkungen getroffen werden, auf die hier ausdrücklich hingewiesen werden soll.

Zunächst handelt es sich bei den Konzepten Theorie und Praxis um komplexe Gebilde, die nicht nur in einem engen Zusammenhang mit anderen Konzepten (wie „Wissen“ und „Können“) stehen, sondern auch Überzeugungen zum Lernen oder Wissen beinhalten (z. B. Weber und Strohmmer 2014). Es ist wahrscheinlich, dass aufgrund der Reduktion dieser Komplexität auf die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ als Untersuchungsgegenstände auf bestimmte empirische Einsichten unberücksichtigt bleiben müssen. Diese Beschränkung wird bewusst in Kauf genommen, um die Begriffe aus der Sicht der Studierenden besser zu verstehen. Sie muss dennoch bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden, ebenso wie die kleine Fallzahl bei deskriptiven statistischen Auswertungen.

Weiterhin besuchten die befragten Studierenden alle die Leuphana Universität Lüneburg und waren in demselben Studiengang eingeschrieben. Die vorliegenden Ergebnisse gelten dementsprechend nicht für alle Lehramtsstudierenden. So sollten in den Lehrämtern Grundschule und Sekundarstufe I ähnliche Studi-

umsstrukturen (z. B. Anzahl der Praktika, Aufteilung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Anteile) gegeben sein, um die Ergebnisse auf andere Studienorte übertragen zu können. Es ist fraglich, ob die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden ebenfalls für angehende Berufsschul- bzw. Gymnasiallehrkräfte gelten können. So haben erstere häufig schon in einem Beruf gearbeitet (Strating und Thöle 2013) und das Lehramt berufsbildende Schulen hat eine größere Betriebsorientierung (Tenberg 2013). Studierende aus diesem Studiengang wählen den Beruf eher aus fachspezifischem Interesse als diejenigen, die in einer Grundschule oder der Sekundarstufe arbeiten möchten (Weiß et al. 2010). Sowohl die eher praktische Orientierung der angehenden Berufsschullehrkräfte als auch das höhere Interesse am Unterrichtsfach könnten Einfluss auf die Überzeugungen zu Theorie und Praxis haben. Insgesamt bieten die Resultate jedoch eine Annäherung an eine bestimmte Gruppe von Lehramtsstudierenden, die in weiteren Arbeiten – auch mit anderen Studierendengruppen – als Grundlage dienen können.

Weiterhin wurde das Lernarrangement Videokonferenzsystem bislang nicht ausreichend beforscht. Obwohl erste positive Resultate zur Wirksamkeit des Konzepts vorliegen (Leiss et al. 2016), kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Studierenden mehr oder anders lernen als in anderen Seminaren.

Implikationen

Aus den vorliegenden Daten lassen sich erste Implikationen ableiten, die den Studierenden zu differenzierteren Überzeugungen zu Theorie und Praxis verhelfen und ihre professionelle Entwicklung vorantreiben könnten. Diese Erkenntnisse sollen nicht im Sinne einer Erziehung zu „richtigen“ oder „besseren“ Überzeugungen verstanden werden, sondern den Studierenden dabei helfen, ihr Blickfeld auf Theorie und Praxis zu erweitern. Die Vorschläge sollen auch nicht als konkrete Handlungsempfehlungen, sondern als allgemeine Ideen für den Umgang mit Theorie und Praxis in der Lehrerbildung verstanden werden, die noch zu prüfen sind.

Die Ausweitung der Kommunikation über Theorie und Praxis könnte positive Auswirkungen auf das Lernen der Studierenden haben. Hier zeichnen sich mehrere mögliche Kommunikationsanlässe ab. Erstens scheinen die Studierenden keine ausreichend fundierte Wissensbasis über die Konzepte Theorie und Praxis zu haben. Dem könnte durch Wissensaufbau sowie das Sprechen und Diskutieren über Theorie und Praxis entgegengewirkt werden. Hiermit einhergehend können zweitens die bereits bestehenden Überzeugungen thematisiert und hilfreiche sowie kritische Überzeugungen reflektiert werden. Auf diese Weise würden die Lehramtsstudierenden für die Konzepte Theorie und Praxis und ihre eigenen Überzeugungen dazu sensibilisiert werden. Gleichzeitig würden bessere Erkenntnisse über die Perspektiven der Studierenden zu Theorie und Praxis den Dozierenden helfen, ihre eigene Lehre zu verbessern. Drittens bemängeln die Studierenden, dass sie oft nicht wissen, warum sie Theorien lernen und wozu sie diese benötigen. Hier könnten die Dozierenden Hilfestellungen geben, indem sie sich auch bei offensichtlich nützlich scheinenden theoretischen Inhalten

nicht darauf verlassen, dass die Studierenden den Wissenstransfer eigenständig verstehen und vornehmen. Gemeinsam mit den Studierenden könnten sie sich verstärkt mit der Brauchbarkeit der Ausbildungsinhalte auseinandersetzen.

Die Veränderung der universitären Lehre sollte jedoch über diese Kommunikationsanlässe hinausgehen. Durch die Implementierung weiterer Konzepte wie des Lernarrangements Videokonferenzsystem, die echte Kooperationen und die Reflexion des Unterrichtsgeschehens fördern, können Theorie und Praxis besser miteinander verknüpft werden. Es sollte ebenfalls darauf geachtet werden, verschiedene Verhältnisse von Theorie und Praxis aufzuzeigen, die über die Anwendung der Theorie in der Praxis hinausgehen. Auf diese Weise könnten sowohl die Theorie als auch die Praxis von den Studierenden besser verstanden werden.

Im Sinne der Verbesserung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften wäre die Konzeption einer „Theorie-Praxis-Kompetenz“ zu überlegen. Diese könnte insbesondere den Nutzen und den Umgang mit sowie die Beziehung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium fokussieren. Hier wären diverse Lernangebote denkbar: von konkreten Erprobungsübungen über die Reflexion der eigenen Überzeugungen bis hin zu Kooperationen mit schulischen Vertreter_innen.

Weiterhin wäre der Weg über Handlungskompetenzen zur Verringerung der „Theorie-Praxis-Lücke“ im Allgemeinen eine Möglichkeit, „Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich [...] zu nutzen.“ (Weinert 2002, S. 28). Theorie und Praxis werden dann schon der Definition nach miteinander verbunden und bei den Studierenden können die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, im Schulunterricht handlungsfähig zu werden.

Ausblick

Die vorliegende Studie soll neben den bereits durchgeführten Studien dazu beitragen, Theorie und Praxis aus der Sicht von Lehramtsstudierenden besser zu verstehen. Aufgrund der Nähe zu verschiedenen anderen Konzepten und Facetten professioneller Handlungskompetenzen ist dies eine komplexe Aufgabe, deren Lösung noch nicht abgeschlossen ist. Die Resultate sollten zum Beispiel anhand von quantitativen Untersuchungen bestätigt bzw. widerlegt werden, um sie verallgemeinern zu können. Es lässt sich eine Reihe von Einzelfragen identifizieren, die sich als offene Forschungsdesiderata zeigen:

- die Überzeugungen Lehramtsstudierender zur Entstehung von Theorie und Praxis und ihre eigene Rolle hierbei,
- die Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Zusammenhang von Theorie und Praxis einerseits sowie Wissen und Können andererseits,
- Untersuchungen zu weiteren strukturellen Merkmalen der Überzeugungen zu Theorie und Praxis (Entstehung der Überzeugungen, Widersprüche innerhalb der Überzeugungen),

-
- die Frage, welche erkannten Verhältnisse von Theorie und Praxis sich positiv auf die Überzeugungen der Studierenden auswirken,
 - der tatsächliche Einfluss der studentischen Überzeugungen von Theorie und Praxis auf die professionelle Entwicklung,
 - der Zusammenhang zwischen der Bewertung von Theorie und Praxis (z. B. in Fragebögen durch Items wie „Theorie ist mir wichtig“) und der Einschätzung Lehramtsstudierender, durch welches der beiden Konzepte sie besser lernen (z. B. „Durch die Praxis kann ich die Theorie besser verstehen“),
 - der Vergleich dieser Lehramtsstudierenden mit den Überzeugungen zu Theorie und Praxis anderer Personengruppen (Lehramtsstudierende anderer Schulformen, Studierende anderer Studiengänge, Lehrkräfte, Dozierende) mit dem Ziel, die Schwierigkeiten der Studierenden besser zu verstehen,
 - Evidenzen zur Lernwirksamkeit der unterschiedlichen Verhältnis-Figuren und weitere theoretische Auseinandersetzungen damit,
 - weitere Beforschung des Lernarrangements Videokonferenzsystem und anderer ähnlicher Konzepte, auch im Hinblick auf die Wahrnehmung der Theorie-Praxis-Verknüpfung seitens der Studierenden,
 - die Konzeption, Implementation und Beforschung eines „Theorie-Praxis-Kompetenzmodells“.

Gerade aufgrund der Aktualität der Thematik könnte die Bearbeitung dieser Fragen zur Verbesserung der Lehrerbildung und somit zur professionellen Entwicklung der angehenden Lehrkräfte beitragen. Die Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie könnten zusammen mit den Ergebnissen anderer Studien dazu beitragen, die „sacred theory-practice-story“ (Clandinin 1995, S. 28) etwas umzuschreiben. Theorie und Praxis würden dann stärker als bisher von den Lehramtsstudierenden aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können und beiden Konzepten würde eine eigene Dignität zugewiesen werden.

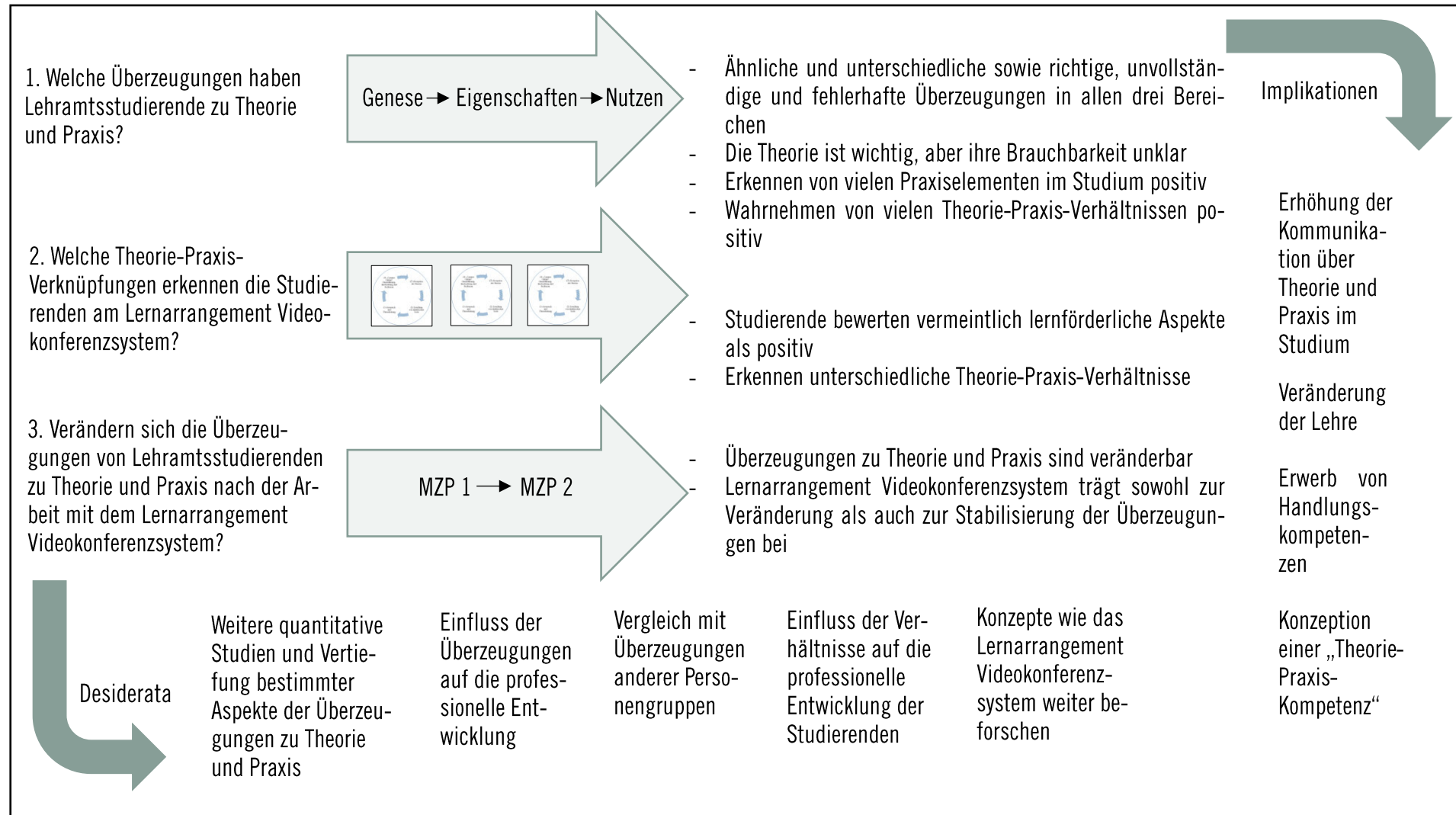


Abbildung 53 Zusammenfassung der Arbeit

Literaturverzeichnis

- Abel, G. (2016). Quellen der Orientierung. In A. Bertino, E. Poljakova, A. Rupschus & B. Alberts (Hrsg.), *Zur Philosophie der Orientierung* (S. 147–170). Berlin: de Gruyter.
- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als "Reflective Practitioner". Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abicht, L., Schönfeld, P. & Tippelt, R. (2009). Idealtypen und Erfolgsmuster. In R. Tippelt, A. Reupold, C. Strobel, H. Kuwan, N. Pekince, S. Fuchs et al. (Hrsg.), *Lernende Regionen - Netzwerke gestalten* (S. 187–195). Bielefeld: Bertelsmann.
- Abs, H. J., Döbrich, P., Vögele, E. & Klieme, E. (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung. Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB-Sem)*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF); Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Akmal, T. T. & Maring, G. H. (2004). Bridging the gap: Using cyber partnerships to connect with distant schools. *The Teacher Educator* 40 (2), 69–90.
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education* 25, 647–654.
- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice* 20 (2), 136–151.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., Doone & Elizabeth. (2006). Bridging the Gap between Theory and Practice. Connecting Courses with Field Experiences. *Teacher Education Quarterly* (Winter), 19–35.
- Anderson, T. & Rourke, L. (2005). Videoconferencing in Kindergarten-to-Grade 12 Settings: A Review of the Literature, Videoconferencing Research Community of Practice. http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/clc/documents/Literature_Review_on_Educational_Video-Conferencing_in_K-12.pdf. Zugegriffen 24.01.2017.
- Arendt, H. (1967). *Vita activa. Oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Aristoteles. (2010). *Nikomachische Ethik*. München: dtv.

- Arnold, T., Cayle, S. & Griffith, M. (2002). *Video Conferencing in the Classroom. Communications Technology across the Curriculum*. Exeter: Devon Curriculum Services.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014a). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014b). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. *European Journal of Teacher Education* 37 (4), 453–464.
- Bach, A. (2014). Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 45–62). Münster: Waxmann.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a Society. Social Psychological Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bauer, J. & Prenzel, M. (2010). Kooperative Netzwerke in und zwischen Schulen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 212–224). Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.

- Beaten, M. & Simons, M. (2014). Student teacher's team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education* 41, 92–110.
- Beck, K. (1983). Lehrerbildung als "Verbindung" von Theorie und Praxis? – Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. *Pädagogische Rundschau* 37(2), 145–169.
- Beckmann, H.-K. (1997). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 97–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: what is it that is going on here? *Linguistics and Education* 18(1), 24–40.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review* 45(3), 205–211.
- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (43–59). Weinheim: Juventa.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35(4), 463–482.
- Berner, H. (2011). Lehrerinnen und Lehrer zwischen Theorie und Praxis – Und zwischen Idealität und Realität. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln* (S. 81–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bertschy, B. (2015). Sehen, worauf es ankommt, und es tun oder: wie Theorie und Praxis bei Girard (1765–1850) gleichberechtigt einhergehen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 49–69). Münster: Waxmann.
- Besser, M. (2014). *Lehrerprofessionalität und die Qualität von Mathematikunterricht. Quantitative Studien zur Expertise und Überzeugungen von Mathematiklehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Besser, M., Leiss, D. & Klieme, E. (2015). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf die Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47, 110–122.
- Bezzina, C., Lorist, P. & van Velzen, C. (2006). Partnerships between Schools and Teacher Education Institutes. *Association of Teacher Education in Europe* 31, 747–758. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/747-758.pdf>. Zugegriffen 24.01.2017.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.

- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online* 5 (1), 90–114.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 483–489). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006). Forschung - Theorie - Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die deutsche Schule* 98 (2), 178–189.
- Blömeke, S., Müller, C. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. (S. 219–246). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. (S. 15–48). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3–13. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/50494/GreenOpenAccess.pdf?sequence=5>. Zugegriffen 02.12.2016.
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bohnsack, R. (1997). Dokumentarische Methode. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 191–212). Opladen: Leske+Budrich.
- Borg, M. (2001). Teacher's beliefs. *ELT journal* 55 (2), 186–188.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (Hrsg.). (2011). *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2*. Hamburg: VSA.

- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung* 1 (4), 3–16.
- Brandt, R. S. (1986). On the Expert Teacher: A Conversation with David Berliner. *Educational Leadership* 44 (2), 4–9.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R., Rheinberf, F., Mindel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. (S. 269–356). Weinheim: Beltz.
- Brophy, J. (2004). Introduction. In J. Brophy (Hrsg.), *Using Video in Teacher Education* (S. ix–xxiii). Bingley: Emerald.
- Bühler, C., Fiechter, U. & Reck, B. (2016). Reflexives Schreiben an der Schnittstelle von Ausbildungswissen und Praxiserfahrung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (2), 103–115.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin: BMBF.
- Büscher, C. (2004). Schulpraktikum - ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung? Eine Untersuchung am Beispiel des vierwöchigen Pflichtpraktikums in der Gymnasiallehrausbildung in Baden-Württemberg. Dissertation. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5179/1/00.PDF>. Zugegriffen 04.05.2017.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). New York: Macmillan.
- Castle, S., Fox, R. K. & Souder, K. O. (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) Make a Difference? A Comparative Study of PDS and NON-PDS Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education* 57 (1), 65–80.
- Clandinin, D. J. (1995). 'Still Learning to Teach'. In T. Russell & F. A. Korthagen (Hrsg.), *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (S. 25–31). London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

- Clarke, S. (2015). Student Perception of Learning and Teaching by VC. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* 3 (1), 61–83.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–876). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die deutsche Schule* 106 (4), 344–357.
- Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B. M., Dinkelman, T. & Nichols, J. R. (2011). Creating a "third space" in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education* 27, 1068–1077.
- Dewe, B. (2014). Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen: Über die Wirkung von sozialen und kognitiven Strukturen zur Herstellung von Wissenseffekten in professionellen Bedeutungszusammenhängen. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 177–197). Opladen: Leske+Budrich.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 143–162).
- Dewey, J. (1977). The Relation of Theory to Practice in Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The Middle Works, 1899-1924* (S. 249–272). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diesterweg, F. A. W. (1850). *Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer* (Bd. 1). Essen: G.D. Bädeker.
- Diller, A. (1975). On Tacit Knowing and Apprenticeship. *Educational Philosophy and Theory* 7(1), 55–63.
- Dlugosch, A. & Werning, R. (2002). Curriculum Beratung und Kooperation. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 181–210). Münster: LIT.
- Dohrmann, R. & Nordmeier, V. (2015). Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore (LLL): Ein Projekt zur forschungsorientierten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung. Förderung von Professionswissen, professioneller Unterrichtswahrnehmung und Reflexionskompetenz im LLL Physik. In V. Nordmeier & H. Grötzebauch (Hrsg.), *PhyDid B. Didaktik der Physik. Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. Wuppertal. <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/download/658/787>. Zugegriffen 04.05.2017.

- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International* 48(3), 335–346.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F. & Stäudel, T. (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. www.audiotranskription.de/praxisbuch. Zugegriffen 03.11.2016.
- Drexhage, J., Leiss, D., Schmidt, T. & Ehmke, T. (2016). The Connected Classroom - Using Video Conferencing Technology to Enhance Teacher Training. *Reflecting Education Journal* 10(1), 70–88. <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/137/142>. Zugegriffen 04.05.2017.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science Technology & Society* 24(3), 177–181.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Dudenredaktion. (o. J.). "Definition" auf Duden online. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Definition>. Zugegriffen 18.04.2017.
- Eraut, M. (1994). The Acquisition and Use of Educational Theory By Beginning Teachers. In G. R. Harvard & P. Hodkinson (Hrsg.), *Action and reflection in teacher education* (S. 69–88). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- European Schoolnet. eTwinning. www.etwinning.net. Zugegriffen 04.05.2017.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In L. Darling Hammond (Hrsg.), *Review of Research in Education* (S. 3–56). Washington, D.C.: American Educational Research Education.
- Feyerer, E., Hirschenhauser, K. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinàr, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Münster: Waxmann.

- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Fleischmann, A.-M. & Güler, R. (2011). Zum Theorie-Praxis-Problem. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 39–49). Karlsruhe: KIT.
- Flessner, R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third spaces in Teacher Education. *Scholarship and Professional Work - Education* (Paper 37). digitalcommons.butler.edu/coe_papers/37. Zugegriffen 10.02.2017.
- Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forneck, H. J. (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (3), 345–355.
- Freafel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 11 (3), 26–33.
- Freafel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), 127–152.
- Freafel, U. & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie "Partnerschulen für Professionsentwicklung". *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), 185–199.
- Freafel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Freafel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 57–76). Münster: Waxmann.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205–232). Heidelberg: Springer.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–455). Weinheim: Juventa.

- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking Characterizations of Beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 39–58). New York, Boston, Dordrecht, London, Moskau: Kluwer.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gillies, D. (2008). Student perspectives on videoconferencing in teacher education at distance. *Distance Education* 29(2), 107–118.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2008). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Gläser-Zikuda, M. (2015). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gnievosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 119–130). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goethe, J. W. v. (2007). *Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil*. C.H.Beck: München.
- Golden-Biddle, K., Reay, T., Petz, S., Witt, C., Casebeer, A., Pablo, A. & Hinings, C. R. (2003). Toward a communicative perspective of collaborating in research: the case of the researcher - decision-maker partnership. *Journal of Health Services Research and Policy* 8 (Supplement 4), 20–25.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist* 96(3), 606–633.
- Gordon, M. (2007). Introduction. In M. Gordon & T. V. O'Brien (Hrsg.), *Bridging Theory and Practice in Teacher Education* (S. xi–xvi). Rotterdam: Sense Publishers.
- Green, T. F. (1971). *The Activities of Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Griffith, J. (2016). Bridging the school placement gap with peer micro-teaching lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 5(3), 227–238.
- Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester: Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *journal für lehrerInnenbildung* 15(1), 33–38.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27, 77–86.

- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung - Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (4), 639–665.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–157). Göttingen: Hogrefe.
- Grunenberg, H. & Kuckartz, U. (2010). Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 487–500). Weinheim: Juventa.
- Gudjons, H. (2007). *Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gut, R., Moroni, S., Niggli, A. & Bertschy, B. (2014). Herausforderung Differenzierung: Eine Studie zur Entwicklung anspruchsvoller Handlungskompetenzen von lehramtsstudierenden im Spannungsfeld zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 295–313). Münster: Waxmann.
- Habermas, J. (1978). *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Berlin: Suhrkamp.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Ein Handbuch* (S. 41–85). Bern: Hans Huber.
- Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (2000). Einleitung und Überblick. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Ein Handbuch* (S. 1–7). Bern: Hans Huber.
- Hammann, M., Jördens, J. & Schecker, H. (2014). Übereinstimmung zwischen Beurteilern: Cohens Kappa (k). In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (Zusatzmaterial Online). Heidelberg: Springer.
www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/Cohens+Kappa.pdf?SGWID=0-0-45-1426183-p175274210. Zugegriffen 08.11.2016.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. *Die deutsche Schule* (13. Beiheft), 147–171.

- Hanlon, M. (2008). Expanding Student Teaching Opportunities with Video Conferencing. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Hrsg.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (S. 4637–4640). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51* (S. 130–148). Weinheim u.a.: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum" ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11* (3), 8–16.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung 30*(1), 87–98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung 2* (2), 109–129.
- Hascher, T. (2014). Vorwort. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 11–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2014). One size fits all? Differences in the use of learning diaries and preconditions for their effective use in field experiences. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 257–276). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Neuweg, G. H. (2012). Vorwort. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. v–vi). Wien: LIT.
- Hattie, J. A. C. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research 77*, 81–112.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education 11* (1), 33–49.

- He, C. & Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education* 22 (3), 291–302.
- Hedtke, R. (2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf. Zugegriffen 24.01.2017.
- Hedtke, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: LIT.
- Heid, H. (1991). Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 949–957). München.
- Heid, H. (2004). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns. Beitrag zur Analyse der Realisierungsbedingungen eines Theorie-Praxis-Diskurses. In Ackermann, Heike, Rahm, Sybille (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 37–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heine, C., Willige, J., Woisch, A., Ortenburger, A., Isleib, S., Becker, K. & Naumann, H. (2013). *Randauszählung Studienqualitätsmonitor 2013. Fächergruppen an Universitäten. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2013*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschule- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München: Oldenbourg.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47, 97–109. <http://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1026/0049-8637/a000129>. Zugegriffen 24.01.2017.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J.

- Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Kempten: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Miege (Hrsg.), *Handbuch Professionsforschung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbart, J. F. (1982). *Pädagogische Schriften*. (Erstes Band: Kleinere pädagogische Schriften). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herfter, C. & Nanz, J. (2012). Theorie und Praxis – Begriffsverständnis von Studierenden und Lehrenden. In R. Schroeter & C. Herfter (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 115–150). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Herfter, C. & Schroeter, R. (2012). Theorie und Praxis – Verhältnisbestimmungen. In R. Schroeter & C. Herfter (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 9–62). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2007). Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (3), 306–316.
- Hessler, G. & Oechsle, M. (2012). Studium und Beruf – Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 113–126). Wiesbaden: Springer.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207–216.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (2), 339–372.
- Holzäpfel, L., Bernack, C., Leiders, T. & Renkl, A. (2012). Schreiben, forschen und reflektieren in der Mathematiklehrerbildung: Veränderung mathematikbezogener Überzeugungen. In M. Kobarg, C. Fischer, I.

- M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten - Strategien und Methoden* (S. 15–34). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 7, 97–115.
- Hopf, C. (2009). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa.
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flaggmeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerausbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Empirische Pädagogik* 22 (3), 353–381.
- Hu, C. & Wong, A. (2006). Video conferencing by student teachers: Does it make a difference? *New Horizons in Education* 53, 42–56.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer.
- Hung, D. & Tan, S. (2004). Bridging between practice fields and real communities through instructional technologies. *International Journal of Instructional Media* 31 (2), 167–175.
- Huppert, A. & Abs, H. J. (2013). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf. In Hufer, Klaus-Peter: Richter, Dagmar (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen* (S. 65–80). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).
- Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung (Hrsg.). (2015). *Tagungsband. "Lernen in der Praxis". Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Kontext schulpraktischer Studien*. Brugg-Windisch, Schweiz.
- Israel, M., Knowlton, E., Griswold, D. & Rowland, A. (2009). Applications of Video-Conferencing Technology in Special Education Teacher Preparation. *Journal of Special Education Technology* 24 (1).
- Ivey, M. (1999). Guest Seminars for Design History & Contemporary Studies. In W. Alexander, C. Higgins & N. Mogy (Hrsg.), *Videoconferencing in Teaching and Learning* (S. 17–18). Edinburgh: LTDI; TALISMAN.
- Jacobse, A. E. & Harskamp, E. G. (2011). *A meta-analysis of the effects of instructional interventions on students' mathematics achievement*. Groningen.

- Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T. & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden. Eine Scaling-up Studie des Observe-Projects. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 46 (4), 171–180.
- Jimenez-Silva, M. & Olson, K. (2012). A Community of Practice in Teacher Education: Insights and Perceptions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 24 (3), 335–348.
- Johnson, T. E., Maring, G. H., Doty, J. H. & Fickle, M. (2006). Cybermentoring: Evolving High-End Video Conferencing Practices to Support Preservice Teacher Training. *Journal of Interactive Online Learning* 5 (1), 59–74.
- Jung, E.-M. (2012). *Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin: de Gruyter.
- Kant, I. (1967). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In I. Kant, F. Gentz & A. W. Rehberg (Hrsg.), *Über Theorie und Praxis. Einleitung von Dieter Henrich* (S. 39–88). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1990). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner.
- Kelle, H. (2010). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (101-118). Weinheim: Juventa.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2008). Praxis and Praxis Development. In S. Kemmis & T. J. Smith (Hrsg.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (S. 3–13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kent, A. M. & Simpson, J. L. (2010). Interactive Videoconferencing: Connecting Theory to Practice for Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 27 (1), 12–21.
- Kessels, J. P. & Korthagen, F. A. (2001). The Relation between Theory and Practice: Back to the Classics. In F. A. Korthagen & J. P. Kessels (Hrsg.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (S. 20–31). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education* 59, 45–56.

- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und fortbildung - Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepten und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 32 (2), 210–220.
- Klinzing, H. G. (2002). How effective is micro-teaching? A survey of fiftythree years of research. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 194–214.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Fo- rum: Qualitative Sozialforschung* 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1124/2498>. Zugegriffen 13.03.2017.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback intervention on performance: A historical view, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119, 254–284.
- Knowlton, E., Israel, M. & Griswold, D. (2007). Effects of Interactive Video-Conferencing on Teacher Education Student's Knowledge of Special Education. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Hrsg.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (S. 3619–3626). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Westermann.
- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzeinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), 476–491.
- Korthagen, F. A. (2001). Teacher Education: a Problematic Enterprise. In F. A. Korthagen & J. P. Kessels (Hrsg.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (S. 1–19). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26 (1), 98–106.
- Korthagen, F. A. & Kessels, J. P. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher* 28 (4), 4–17.
- Korthagen, F. A. & Kessels, J. P. (Hrsg.). (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Košinär, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2009). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (1), 35–50.
- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C. & Lipowsky, Frank, Klieme, Eckhard. (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (2), 178–197.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kreis, A., Wick, J., Kosorok Labhart, C. & Staub, F. C. (2012). Professionsrelevantes Wissen in Unterrichtsbesprechungen - eine Interventionsstudie zu Fachspezifischem Unterrichtscoaching. In M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten - Strategien und Methoden* (S. 35–50). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krippendorff, K. (1980). Validity in Content Analysis. In E. Mochmann (Hrsg.), *Computerstrategien für die Kommunikationsanalyse* (S. 69–112). Frankfurt: Campus.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Krumm, W. (1987). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In G.-A. Eckerle & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik* (S. 17–40). Baden Baden: Nomos.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2010). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 501–514). Weinheim: Juventa.

- Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen 24.01.2017.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin: Springer.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from and for Practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education* 61 (1-2), 21–34.
- Lampert, M. & Loewenberg Ball, D. (1998). *Teaching, Multimedia, and Mathematics: Investigations of Real Practice*. New York: Teachers College Press.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics* 33, 159–174.
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K. (2015). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 55–75.
- Langer, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Weinheim: Juventa.
- Langewand, A. (2004). Theorie und Praxis. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1016–1030). Weinheim: Beltz.
- Lave, J. (1991). Situated Learning in Communities of Practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & Teasley, Stephanie, D. (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 63–82). Washington, D.C.: APA.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, B. P. H. (2001). Mutual knowledge, background knowledge and shared beliefs: Their roles in establishing common ground. *Journal of Pragmatics* 33(21-44).
- Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). "Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ...". Über die Individuali-

- tät methodologisch reflektierter Forschung. In B. Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (S. 31–49). Essen: Die Blaue Eule.
- Leiss, D., Ehmke, T. & Drexhage, J. (2016). Vernetzung von Klassenzimmer und universitärem Seminarraum: Videokonferenzsysteme als Bindeglied zwischen Theorie-Praxis-Elementen in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 34 (2), 219–229.
- Lembeck, K.-H. (2011). Theorie. In P. Kolmer & A. G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Bd. 3, S. 2180–2194). Freiburg i. Br.: Karl Alber.
- Leonhard, T., Freafel, U., Jünger, S., Košinàr, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (1), 79–98.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51* (S. 164–181). Weinheim u.a.: Beltz.
- Leutner, D. (2010). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 63–84). Weinheim: Juventa.
- Liebsch, K. (2010). Wissen und Handeln. Ein Plädoyer zur Gestaltung des Theorie/Praxis-Verhältnisses. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Interaktion. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 9–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lind, G. (2001). Von der Praxis zur Theorie. Eine Neubestimmung der Funktion der Praxis für die Lehrerbildung.
- Lind, G. & Schumacher, K. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium - Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Konstanz.
- Lobkowitz, N. (1967). *Theory and Practice. History of a Concept from Aristotle to Marx*: University of Notre Dame Press.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982a). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982b). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundgren, D. D. (2012). *The Effects of a Videoconferencing Implementation Project on Educators' Level of Concern in Southwest Michigan Schools*. Andrews University: Dissertations. Paper 537.
- Lynch, D. & Smith, R. (2012). Teacher Education Partnerships: An Australian Research-Based Perspective. *Australien Journal of Teacher Education* 37(11), 131–146. <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1909&context=ajte>. Zugegriffen 24.01.2017.
- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. & Buitnik, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education* 30(2), 151–173.
- Maaß, K. (2006). Bedeutungsdimensionen nützlichkeitsorientierter Beliefs. Ein theoretisches Konzept zu Vorstellungen über die Nützlichkeit von Mathematik und eine erste empirische Annäherung bei Lehramtsstudierenden. *mathematica didactica* 29(2), 114–138.
- Maindok, H. (1996). *Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Makrinus, L. (2012). *Der Wunsch Nach Mehr Praxis. Zur Bedeutung Von Praxisphasen Im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Marx, K. (1969). Thesen über Feuerbach. In K. Marx & F. Engels (Hrsg.), *Marx-Engels Werke (MEW)* (MEW 3, S. 533–535). Berlin: Dietz.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V. & Rorrison, D. (2011). What is Practice in Teacher Education? In M. Mattsson, T. V. Eilertsen & D. Rorrison (Hrsg.), *A Practicum Turn in Teacher Education* (S. 1–15). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt* (S. 183–206). Wien: LIT.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>. Zugegriffen 10.03.2017.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. & Brunner, E. (2006). Qualitative Textanalyse - Qualitative Inhaltsanalyse. In V. Flaker & T. Schmid (Hrsg.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit* (S. 453–462). Wien: Böhlau.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- McLeod, D. B. & McLeod, S. H. (2002). Synthesis - Beliefs and Mathematics Education: Implications For Learning, Teaching, and Research. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 115–123). New York, Boston, Dordrecht, London, Moskau: Kluwer.
- Meier, A. (2006). Theorienutzungskompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. Überlegungen zu einem Grundauftrag von Pädagogischen Hochschulen. In Y. M. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis?* (S. 89–106). Zürich: Pestalozzianum.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. München: Waxmann.
- Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A. O'Donnell & A. King (Hrsg.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (S. 235–255). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Merghler, A. G. & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education* 21 (2), 199–210.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. S. (2005). *Measuring teacher's knowledge and application of classroom assessment concepts: development of the Assessment Literacy Inventory*. Montreal. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Zugegriffen 04.05.2017. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf>.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie- Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, H. (2007). Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (3), 364–376.
- Meyer, M. F. (2003). Theorie und Praxis - Entstehung einer philosophischen Antithese. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 23–50). Münster: LIT.
- Meyer, H. O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung*. Wien: Oldenbourg.

- Mittag, W. & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 31–47). Weinheim: Juventa.
- Mommertz, M. (2006). Das Wissen "auslocken". Eine Skizze zur Geschichte der epistemologischen Produktivität von Grenzüberschreitung, Transfer und Grenzziehung zwischen Universität und Gesellschaft. In Y. M. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis?* (19–51). Zürich: Pestalozzianum.
- Morkel, A. (2000). Theorie und Praxis. Die Aufgabe der Universität. *Forschung & Lehre* (8), 396–398.
- Moroni, S., Niggli, A. & Gut, R. (2014). Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring: Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 32 (1), 73–87.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Multrus, F. (2009). Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors, Universität Konstanz. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung: 57. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-116953>. Zugegriffen 24.01.2017.
- Multrus, F. (2012). Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor, Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/22246/Multrus_222461.pdf. Zugegriffen 24.01.2017.
- Nakamura, Y. M., Tröhler, D. & Böckelmann, C. (2006). Pädagogische Hochschulen zwischen Theorie und Praxis. In Y. M. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis?* (S. 7–18). Zürich: Pestalozzianum.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001). Standards for Professional Development Schools. <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=P2KEH2wR4Xs%3d&tabid=107>. Zugegriffen 24.01.2017.
- Nausner, E. (2012). Wege der Relationierung von Wissen und Können in der Lehrer(aus)bildung. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 277–295). Wien: LIT.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), 317–328.
- Neuweg, G. H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2004a). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2004b). Im Spannungsfeld von "Theorie" und "Praxis": Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung. In A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester* (S. 14–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2011a). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011b). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 43 (22), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (3), 301–309.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner*. Münster: Waxmann.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 26 (2), 343–364.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 48–67.
- Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2013). Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 55–67). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Oelkers, J. (1976). *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München: Kösel.

- Oelkers, J. (1984). Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. *Neue Sammlung* 24 (1), 19–39.
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *sowi online*, 1–10. http://www.sowi-online.de/journal/2000_0/oelkers_studium_praktikum.html. Zugegriffen 04.05.2017.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2012). *Defizite und Chancen: Zur Entwicklung einer zukunftstauglichen Schule*. Schule der Zukunft - Zukunft der Schule, Königswinter. <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/Koenigswinter.pdf>. Zugegriffen 24.01.2017.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krameck, J. (1979). Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education*. Leiden: ICLON.
- Oonk, W., Verloop, N. & Gravemeijer, K. P. (2015). Enriching Practical Knowledge: Exploring Student Teachers' Competence in Integrating Theory and Practice of Mathematics Teaching. *Journal for Research in Mathematics Education* 46 (5), 559–598.
- Op't Eynde, P., Corte, E. d. & Verschaffel, L. (2002). Framing Student's Mathematics-Related Beliefs. A Quest for Conceptual Clarity and a Comprehensive Categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 13–38). New York, Boston, Dordrecht, London, Moskau: Kluwer.
- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183–201). Weinheim: Juventa.
- Pajares, F. M. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Patry, J.-L. (2000). Schulunterricht ist komplex - Kann da Theorie noch praktisch sein? *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 4 (1), 43–59.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.

- Patry, J.-L. & Giordano, C. (2006). Vorwort. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis - Brüche und Brücken* (S. 7–8). Berlin: LIT.
- Patry, J.-L., Harter, S., Höller, M., Höllhuber, R., Imani-Geyer, M., Uibner, M., Watschinger, M. & Widmer, M. (2006). Feedback-Schlaufen: Von der Rückmeldung in der Unterrichtssituation bis zum Forschungsauftrag - eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis - Brüche und Brücken* (S. 9–28). Berlin: LIT.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 (3), 421–442.
- Pauli, C., Reusser, K., Brühwiler, C., Heitzmann, A., Niggli, A., Tettenborn, A. & Tresp, P. (2014). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung* 32 (2), 161–163.
- Peercy, M. M. (2012). Problematizing the Theory-Practice Gap. How ESL Teachers make Sense of their Pre-service Education. *Journal of Theory and Practice in Education* 8 (1), 20–40.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A. (2003). On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education. *CERME 3: The third conference of the European Society for Research in Mathematics Education*, 1–8. http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG2/TG2_pehkonen_cerme3.pdf. Zugriffen 04.05.2017.
- Perrig, W. J. (2006). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung im Kontext impliziter und expliziter Erfahrung. Eine kognitionspsychologische Analyse. In Y. M. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis?* (S. 53–71). Zürich: Pestalozzianum.
- Perry, R., Pressick-Kilborn, K. & Kearney, M. (2013). Exploring Connected Learning Spaces in Teacher Education. In H. Carter, M. Gosper & J. Hedberg (Hrsg.), *Electric Dreams* (S. 694–705). Sydney.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Pleger, W. H. (2003). Wissenschaft und Ethik - Bemerkungen zur Geschichte des Verhältnisses von Theorie und Praxis. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 51–66). Münster: LIT.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ponte, P. & Ax, J. (2008). Foreword. In S. Kemmis & T. J. Smith (Hrsg.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (S. ix–xi). Rotterdam: Sense Publishers.
- Popper, K. (1979). *Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Prenzel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 17–39). Weinheim: Juventa.
- Rabl, M. (2012). *Die Bedeutung betrieblicher Praxisphasen für die professionelle Kompetenz von Lehrenden. Eine empirische Studie zu Lehrenden an berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich*. Norderstedt: Books on Demand.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Radtke, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 11–25). Frankfurt am Main: FB Erziehungswiss. der Johann Wolfgang Goethe Universität.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau* 47, 78–92.
- Reusser, K. & Freafel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Freafel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (11-40). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102–119). New York: Macmillan.
- Richardson, J. C., Fox, W. S. & Lehman, J. D. (2012). Scenarios for Teacher Education Programs. *TeachTrends* 56 (5), 17–24.
- Rigelman, N. M. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 979–989. 10.1016/j.tate.2012.05.004. Zugegriffen 24.01.2017.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Ritzel, W. (1985). *Immanuel Kant. Eine Biografie*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Romeo, G., Gronn, D., McNamara, S. & Teo, Y. H. (2012). Windows into classrooms: using ICT to facilitate regional, rural and remote practicum and teacher professional learning. *Australian Educational Computing* 27 (2), 46–50.
- Roscoe, M. & Sriraman, B. (2011). A quantitative study of the effects of informal mathematics activities on the beliefs of preservice elementary school teachers. *ZDM Mathematics Education* 43, 601–615.
- Rösler, W. (2003). Graue Theorie - Zur Farbenlehre des Mephistopheles. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 17–21). Münster: LIT.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernen im Praxissemester. *Die deutsche Schule* 106 (4), 386–397.
- Russell, T. (1988). From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice. In J. Calderhead (Hrsg.), *Teacher's Professional Learning* (S. 13–34). London: Falmer Press.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Saleh, I. M. & Khine, M. S. (Hrsg.). (2011). *Practitioner Research in Teacher Education. Theory and Best Practices*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Westermann.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18 (7), 815–830. doi:10.1016/S0742-051X(02)00045-8
- Sayler, W. M. (1968). *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung*. München: Ernst Reinhardt.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24 (1), 65–90.

- Scharlau, I. & Wiescholek. (2013). Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zum Praxisbezug des Studiums. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 213–231). Bielefeld: transcript.
- Schlag, S. & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinàr, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schlömerkemper, J. (2001). Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer nachhaltigen Lehrerbildung. *Die deutsche Schule* 93 (1), 17–29.
- Schmidt, M. & Otto, B. (2010). Direkte und indirekte Interventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 235–242). Weinheim: Juventa.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- School of Distance Learning. School of Distance Learning. <https://sdln.de/>. Zugegriffen 24.01.2017.
- Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln* (S. 177–198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schrittmesser, I. (2004). "Professional Communities". Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 131–150). Münster: LIT.
- Schroeter, E. (2012). Das Theorie- und Praxisverständnis von Lehrenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In R. Schroeter & C. Herfter (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 91–114). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

- Schroeter, R. (2012). "Von Anfang an das Unterrichten üben" - Gedanken Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In R. Schroeter & C. Herfter (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 63–90). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schubarth, W. & Speck, K., Ulbricht, J.; Dudziak, I. & Zylla, B. (Mitarbeiter). (2014). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf. Zugegriffen 24.01.2017.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2012). Einführung in den Band. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 9–18). Wiesbaden: Springer.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M., Kopp, A. & Ulbricht, J. (2013). Praxisphasen und Praxisbezüge nach Bologna im Aufwind? Ergebnisse und Empfehlungen aus dem ProPrax-Projekt. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxis-konzepte - Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 179–196). Bielefeld: transcript.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–220). Münster: Waxmann.
- Schüpbach, J. (2007). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine 'Nahtstelle von Wissen und Handeln'? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Schüssler, R., Keuffer, J., Günnewig, K. & Scharlau, I. (2012). "Praxis nach Rezept?" - Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 117–140). PROLOG: Immenhausen bei Kassel.
- Schüssler, R. & Günnewig, K. (2013). Heterogene Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 197–212). Bielefeld: transcript.

- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 34, 56–65.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhlmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>. Zugegriffen 03.11.2016.
- Shulmann, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulmann, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57(1-22).
- Shulmann, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145–160). Köln: Böhlau.
- Shulmann, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal* 98(5), 511–526.
- Shulmann, L. S. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78(1), 153–189.
- Six, U., Gleich, U. & Gimmler, R. (2007). Kommunikationspsychologie. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie - Medienpsychologie. Lehrbuch* (S. 21–50). Weinheim: Beltz PVU.
- Skerrett, A. (2010). Lolita, Facebook, and the Third Space of Literacy Teacher Education. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association* 46(1), 67–84.
- Snoek, M. (2008). Lehrerbildung: Gemeinsame Verantwortung von Lehrerbildungsinstituten und Schulen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 8(3), 22–29.

- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education* 21 (3), 241–256.
doi:10.1016/j.tate.2004.06.008
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places*. Malden, MA: Blackwell.
- Spies, A. (2003). Praxisprojekte - Ein alter Hut mit neuen Federn oder innovative Brücke über die Theorie-Praxis-Kluft? In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 133–152). Münster: LIT.
- Stadelmann, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I*. Doktorarbeit, Universität Zürich. Zürich. <http://edudoc.ch/record/3399/files/zu05037.pdf>. Zugegriffen 04.05.2017.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster: Waxmann.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zu Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (Beiheft 3), 113–142.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Steinmann, S. (2015). Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (3), 366–379.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), 441–459.
- Strating, H. & Thöle, J. (2013). Konzept und Erfahrungen mit dem Studiengang Quereinstiegsmaster LBS Elektro- und Metalltechnik an der Universität Osnabrück. *Die berufsbildende Schule (BbSch)* 65 (4), 115–118.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz; Psychologie-Verlag-Union.

- Stürmer, K. & Seidel, T. (2017). Connecting generic pedagogical knowledge with practice. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (S. 137–149). Paris: OECD Publishing.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A. & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school–university partnership. *Teaching and Teacher Education* 21 (1), 79–92. doi:10.1016/j.tate.2004.11.007
- Taibi, M. (2013). Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrkräfte. Eine qualitative Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung. <http://kups.ub.uni-koeln.de/5319/>. Zugegriffen 15.03.2016.
- Tenberg, R. (2013). Desiderata in der berufsschulischen Professionsforschung. Aufgezeigt am Beispiel der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 109 (4), 481–495. http://www.steiner-verlag.de/uploads/media/ZBW_2013_4_481-495_Edit-Tenberg.pdf. Zugegriffen 04.05.2017.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 580–597.
- Tenorth, H.-E. (2008). "Theorie und Praxis" - Thesen zu einem unerledigten Thema. In G. Weigand, M. Bösch & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Grundfragen - Themenschwerpunkte - Handlungsfelder* (S. 193–202). Würzburg: Ergon.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Thomas, G., Wineburg, S., Grossman, P., Myhre, O. & Woolworth, S. (1998). In the Company of Colleagues: An Interim Report on the Development of a Community of Teacher Learners. *Teaching and Teacher Education* 14 (1), 21–32.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 219–237). Opladen: Leske+Budrich.

- Tippelt, R. (2010). Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In J. Ecarrius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 115–126). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Westermann.
- Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (1), 38–52.
- Trautwein, C. (2013). Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8 (3), 1–14.
- Tsui, A. B. & Law, D. Y. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education* 23 (8), 1289–1301. doi:10.1016/j.tate.2006.06.003
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education* 13 (2), 155–176.
- van Manen, M. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33, S. 61–80). Weinheim: Beltz.
- van Velzen, C. (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), 171–184.
- van Velzen, C., Voman, M., Brekelmans, M. & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 229–239.
- VERBI Software.Consult.Sozialforschung. (2014). *MAXQDA. The Art of Data Analysis. Einführung. Windows-Version 11*, Berlin. http://www.maxqda.de/download/manuals/max11_intro_ger.pdf. Zugegriffen 03.11.2016.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 80–91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 9–17). Münster: Waxmann.

- Villiger, C. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2015). *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung*. Münster: Waxmann.
- Vogel, R. & Schneider, A.-K. (2010). Portfolio – ein Weg zu einer kompetenzorientierten Grundschullehrer und -lehrerinnenausbildung im Fach Mathematik. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschuldidaktik* (S. 233–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vries, B. de & Pieters, J. (2007). Exploring the Role of Communities in Education. *European Educational Research Journal* 6 (4), 382–392.
- Wagner, K., Klein, M., Klopp, E. & Stark, R. (2014). Theoretisieren für die Praxis. Förderung anwendbaren pädagogischen Wissens anhand advokatorischer Fehler. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 14 (1), 65–74.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19(2), 157–174.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 227–242.
- Weber, J.-M. & Strohmer, J. (2014). Subjektive Bezüge zum Wissen im Rahmen von LehrerInnenbildung und Unterrichtsgestaltung. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 283–301). Opladen: Leske+Budrich.
- Weinert, F. E. (1996). 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und führt zu ihrer Wirksamkeit? *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (2), 141–151.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Framework. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–66). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weiss, T., Whiteley, C., Treviranus, J. & Fels, D. (2001). PEBBLES: A personal technology for meeting educational, social and emotional needs of hospitalized children. *Personal and Ubiquitous Computing* 5 (3), 157–168.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010). Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Sind GymnasiallehrerInnen anders? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 10 (3), 66–73.

- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (2016). Die zweite Ausbildungsphase in Deutschland aus Sicht von Lehramtsreferendarinnen und Lehramtsreferendaren im Kontext von Gestaltungsmöglichkeiten und Anpassungsnotwendigkeiten. In J. Košinàr, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 119–138). Münster: Waxmann.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weniger, E. (1975). *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat* (S. 183–198). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-focused Coaching: Transforming Mathematics Lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weyand, B. (2008). Aus der Schule in die Schule - Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung - Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 184–207). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Profil 3*, 1–24. http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf. Zugegriffen 04.05.2017.
- Wildfeuer, A. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Bd. 2, S. 1774–1804). Freiburg i. Br.: Karl Alber.
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (2), 183–190.
- Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education* 65 (4), 315–326.
- Wischmeier, I. (2012). "Teacher's Beliefs": Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund - Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–189). Wiesbaden: Springer.
- Wüst, A. (2011). Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 1–17). Karlsruhe: KIT.

- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61 (1-2), 89–99.
- Zeichner, K. & Bier, M. (2012). The turn toward practice and clinical experience in U.S. teacher education. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), 153–170.
- Zeichner, K. & Bier, M. (2014). The turn toward practice and clinical experience in U.S. teacher education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). (2015). *Pädagogisches Wissen von Lehrkräften* (Nr. 2). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Zeitschrift für Pädagogik. (2006). Thementeil: Kooperation im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 163–243.
- Ziener, T. (2009). Das Halbjahrespraktikum aus Perspektive von Studierenden auf dem Wege zum Lehrer(innen)beruf: eine empirische Untersuchung zu Lernen im Praxisfeld. <http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/ziener2009.pdf>. Zugegriffen 04.05.2017.
- Zima, P. V. (2004). *Was ist Theorie?* Tübingen: A. Francke.

Anhang

1. Kodiermanual
2. Einleitung in die Interview-Leitfäden
3. Auszug aus einem Beispieltranskript
4. Zuordnung der Studierenden zu Typen

Digitaler Anhang

1. Pilotierung
 - a. Interview-Leitfaden der Pilotierung Messzeitpunkt I
 - b. Interview-Leitfaden der Pilotierung Messzeitpunkt II
2. Interview-Leitfäden
 - a. Interview-Leitfaden Messzeitpunkt I
 - b. Interview-Leitfaden Messzeitpunkt II
3. Audio-Dateien
 - a. Audio-Dateien Messzeitpunkt I
 - b. Audio-Dateien Messzeitpunkt II
4. Transkripte
 - a. Transkripte Messzeitpunkt I
 - b. Transkripte Messzeitpunkt II
5. MaxQDA-Dateien
 - a. Auswertung
 - b. Intercoderreliabilität
 - c. Intracoderreliabilität

ⁱ Das Icon "Videokamera" dieser Abbildung stammt von www.flaticon.com und wurde von Freepik designt und Online frei zur Verfügung gestellt.

Kodiermanual zur Auswertung der Leitfaden-Interviews zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis

INHALT

1. Abkürzungen im Kodiermanual
2. Allgemeine Informationen zur Studie
3. Transkriptnamen und Kennzeichnung der Messzeitpunkte
4. Kodiersystem und Interview-Leitfäden
5. Hinweise zur Auswertung mit MaxQDA
6. Erläuterung Modell G-E-N
7. Vorstellung der einzelnen Codes

1. Abkürzungen im Kodiermanual

Tabelle 1 Abkürzungen im Kodiermanual

Abkürzungen	Erklärungen
G	Genese
E	Eigenschaften
N	Nutzen
T	Theorie
P	Praxis
Z	Zusammenhang von Theorie und Praxis
VH	Theorie-Praxis-Verhältnisse
VK	Theorie-Praxis-Verknüpfungen
TG, TE, TN	Theorie – Genese, Theorie – Eigenschaften, Theorie – Nutzen
PG, PE, PN	Praxis – Genese, Praxis – Eigenschaften, Praxis – Nutzen
ZG, ZE, ZN	Zusammenhang von Theorie und Praxis – Genese, Zusammenhang von Theorie und Praxis – Eigenschaften, Zusammenhang von Theorie und Praxis – Nutzen
VKS	Videokonferenzsystem
MZP	Messzeitpunkt

2. Allgemeine Informationen zur Studie

Die Daten der vorliegenden Studie stammen aus qualitativen Leitfadeninterviews mit Lehramtsstudierenden der Leuphana Universität Lüneburg. Die Interviews sind zwischen 13 und 104 Minuten lang. Die Studierenden haben ein Seminar besucht, welches mit dem Videokonferenzsystem arbeitete. Die Daten wurden im Sommersemester 2014 sowie im Wintersemester 2014/2015 erhoben.

3. Transkriptnamen und Kennzeichnung der Messzeitpunkte

Es gibt einen ersten und einen zweiten Messzeitpunkt, jeweils zum Beginn und zum Ende des Semesters (vor und nach der Arbeit mit dem Videokonferenzsystem). Die Interviews der beiden Messzeitpunkte bestehen sowohl aus gleichen sowie aus unterschiedlichen Fragen. Die Transkriptnamen der ersten Interviews sind mit einem I- am Anfang (zum Beispiel I-33) gekennzeichnet. Die Transkriptnamen der zweiten Interviews sind mit einem II- am Anfang (zum Beispiel II-33) gekennzeichnet.

4. Kodiersystem und Interview-Leitfäden

Die Codes folgen teilweise der Logik der Interview-Leitfäden. Die Leitfäden sind in Theorie, Praxis und Verknüpfung von Theorie und Praxis eingeteilt. Diese Einteilung lässt sich auch im Kodiersystem wiederfinden. Basierend auf theoretischen Aspekten, der Pilotstudie sowie einer Teilauswertung des Materials wurde eine neue Struktur entwickelt (siehe Erläuterung Modell G-E-N).

Es lassen sich die Antworten zur Theorie häufig bei den Fragen zur Theorie finden. Es ist trotzdem möglich, dass Aussagen in einem anderen Teil des Interviews gemacht werden als zunächst vermutet. Diese müssen ebenfalls ausgewertet werden. Es können sich zum Beispiel Äußerungen zur Theorie erst bei den Fragen zur Praxis finden.

Besonders beim zweiten MZP stand die Evaluation des Videokonferenzsystems im Mittelpunkt. Obwohl die meisten Fragen in der Auswertung Beachtung finden, sollen sie nur hinsichtlich der Aussagen zu Theorie und Praxis betrachtet werden und nicht im Zusammenhang mit weiteren Aspekten zum Lernarrangement Videokonferenzsystem.

Anhang 1: Kodiermanual

Da die Interviews Bestandteil eines größeren Evaluationsprojekts zum Videokonferenzsystem sind, werden nicht alle Fragen ausgewertet. Folgende Fragen sollen bei der Auswertung beachtet werden (Tabelle 2):

Tabelle 2 Auszuwertende Fragen des Interview-Leitfadens

Frageblock	Nr. MZP 1	Frage MZP-1	Nr. MZP 2	Frage MZP-2
Campus-schulen			1a	Wie findest du die Idee des Konzepts Campusschule Online?
Vermutete Lerngelegenheiten im Rahmen der Campusschule Online			2a	Welchen Nutzen können Studierende von der Campusschule Online haben?
			2c	Welchen Nutzen können Lehrkräfte von der Campusschule Online haben?
			2d	Welchen Nutzen können Lehrkräfte von der Campusschule Online haben?
Seminar			3b	Haben sich deine Erwartungen erfüllt?
			3c	Wenn NEIN: Warum nicht?
			3d	Wenn JA: Inwiefern haben sich deine Erwartungen erfüllt?
			3e	Was fandst du gut an dem Seminar?
			3f	Was fandst du nicht gut an dem Seminar?
Videokonferenzsystem - Allgemein			4a	Wie fandest du die Videokonferenzen?
			4b	Was fandest du gut an den Videokonferenzen?
			4c	Was fandest du nicht gut an den Videokonferenzen?
			4d	Kannst du mir etwas über die Unterrichtsbeobachtungen erzählen?
			4e	Was fandest du besonders bemerkenswert während der Konferenzen?
			4f	Gibt es einzelne Situationen, die du besonders erwähnenswert fandest?
			4g	Was war für dich das Wichtigste im Zusammenhang mit den Videokonferenzen?
			4h	Waren die Videokonferenzen gut mit den Seminarinhalten verknüpft?
			4i	Wie hat dir die Aufteilung der Videokonferenzen gefallen?
			4j	Warst du mit der Anzahl der Videokonferenzen zufrieden?
			4k	Fandest du es besser „normalen“ Unterricht zu beobachten oder eure Unterrichtseinheiten umgesetzt zu sehen?
	Videokonferenzsystem – Lerngelegenheiten			5b
			5c	Was hast du gelernt in Bezug auf Lehrerverhalten?
			5d	Was hast du gelernt in Bezug auf Schülerverhalten?
			5e	Was hast du für deinen eigenen Unterricht gelernt?
			5f	Was hast du fachwissenschaftlich gelernt?
			5g	Was hast du fachdidaktisch gelernt?
			5h	Was hast du allgemeinpädagogisch gelernt?
			5i	Was hast du in Bezug auf Unterrichtsreflexion gelernt?

			5j	Kannst du mir etwas über den Austausch im Seminar während der Videokonferenz erzählen? Was hat er für dich bedeutet?
			5k	Kannst du mir etwas über den Austausch am Ende der Videokonferenz mit den Schüler_innen erzählen? Was hat er für dich bedeutet?
			5l	Kannst du mir etwas über den Austausch am Ende der Videokonferenz mit der Lehrkraft erzählen? Was hat er für dich bedeutet?
			5m	Bist du zufrieden mit deiner Teilnahme am Austausch während der Videokonferenzen?
			5n	Hättest du die Inhalte auch durch eine andere Art der Kooperation mit einer Campusschule lernen können?
			5o	Hättest du die Inhalte ohne Videokonferenz und ohne eine Campusschule lernen können?
Videokonferenzsystem - Voraussetzungen			6d	Würdest du ein Seminar, in welchem mit dem Videokonferenzsystem gearbeitet wird, wieder besuchen?
			6e	Wenn JA: Warum?
			6f	Wenn NEIN: Warum nicht?
			6g	Was kann in Zukunft noch besser oder anders gemacht werden?
Verständnis von Theorie	7a	Kannst du mir deine Definition von Theorie geben?	8a	Identische Frage
	7b	Braucht man Theorie im Lehramtsstudium?	8b	Identische Frage
	7c	Was würdest du im Studium alles zu Theorie zählen?		
	7d	Was bedeutet Theorie im Lehramtsstudium für dich?		
	7e	Wie wichtig ist dir Theorie im Studium und warum?	8d	Identische frage
	7f	Wofür benötigt man Theorie im Studium?	8c	Identische Frage
	7g	Gibt es sinnvolle und nicht-sinnvolle Theorie und kannst du das erläutern?	8e	Hat sich deine Einstellung zur Theorie im Lehramtsstudium durch die Videokonferenzen geändert?
			8f	Wenn JA: Inwiefern?
			8g	Wenn NEIN: Warum nicht?
		7j	Wann kannst du Theorien in deinem späteren Beruf nutzen?	8h
Theorieerfahrungen	8a	Welche Theorieerfahrungen hast du während deines Studiums schon gemacht?	9a	Hast du in Verbindung mit der Videokonferenz andere Erfahrungen mit Theorie gemacht als vorher in deinem Studium?
	8b	Kannst du mir etwas über diese Theorieerfahrungen erzählen?	9b	Wurde im Videokonferenzseminar Theorie behandelt?
	8c	Wo siehst du Vorteile dieser Theorieerfahrungen?	9c	Wurde die Theorie im Videokonferenzseminar anders behandelt als in anderen Seminaren?
	8d	Wo siehst du Nachteile dieser Theorieerfahrungen?	9d	Hast du dir im Zusammenhang mit der Videokonferenz Theorie anders erarbeitet als in anderen Seminaren oder Vorlesungen?
	8e	Was hast du bei diesen Theorieerfahrungen gelernt?	9e	Kannst du die Videokonferenz mit anderen Theorieerfahrungen vergleichen?
Verständnis von Praxis	9a	Kannst du mir deine Definition von Praxis geben?	10a	Identische Frage
	9b	Braucht man Praxis im Lehramtsstudium?	10b	Identische Frage
	9c	Was würdest du im Studium alles zur Praxis zählen?		

Anhang 1: Kodiermanual

	9d	Was bedeutet Praxis im Lehramtsstudium für dich?		
	9e	Wie wichtig ist dir Praxis im Studium und warum?	10d	Identische Frage
	9f	Wofür benötigt man Praxis im Studium?	10c	Identische Frage
	9h	Gibt es sinnvolle und nicht-sinnvolle Praxis und kannst du das erläutern?	10e	Hat sich deine Einstellung zur Praxis im Lehramtsstudium durch die Videokonferenzen geändert?
			10f	Wenn JA: Inwiefern?
			10g	Wenn NEIN: Warum nicht?
			10h	Ist Praxis durch die Videokonferenz wichtiger geworden für dich?
Praxis- erfahrungen	10a	Welche Praxiserfahrungen hast du während deines Studiums schon gemacht?	11a	Hast du in Verbindung mit der Videokonferenz andere Erfahrungen mit Praxis gemacht als vorher in deinem Studium?
	10b	Kannst du mir etwas über diese Praxiserfahrungen erzählen?	11b	Was ist der Unterschied zwischen einer Videokonferenz und dem Ansehen von Unterrichtsvideos?
	10c	Wo siehst du Vorteile dieser Praxiserfahrungen?	11c	Was findest du besser – Die Videokonferenz oder Unterrichtsvideos?
	10d	Wo siehst du Nachteile dieser Praxiserfahrungen?	11d	Was ist der Unterschied zwischen einer Videokonferenz und Hospitationen während
			11e	Was ist der Unterschied zwischen einer Videokonferenz und selbst zu unterrichten?
	10e	Was hast du bei diesen Praxiserfahrungen gelernt?	11f	Kannst du die Videokonferenz mit anderen Praxiserfahrungen in deinem Studium
Verknüpfung von Theorie und Praxis – Verständnis	11a	Inwiefern gehören Theorie und Praxis zusammen?	12a	Identische Frage
	11b	Kann man theoretisches Wissen direkt in der Praxis umsetzen?	12b	Kann man theoretisches Wissen direkt in der Praxis umsetzen?
	11e	Braucht man eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium?	12c	Hat sich deine Einstellung zur Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das Videokonferenzsystem geändert?
	11f	Gibt es sinnvolle und nicht-sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis und kannst du das erläutern?		
Verknüpfung von Theorie und Praxis – Erfahrungen	12a	Wie bewertest du die Aufteilung von Theorie und Praxis in deinem Studium?	13a	Inwiefern verknüpft das Videokonferenzsystem deiner Meinung nach Theorie und Praxis?
	12b	Wo wurden Theorie und Praxis in deinem Studium verknüpft?	13b	Kann das Videokonferenzsystem zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen?
	12c	Kannst du eine Prozentangabe machen: Wie hoch sollten die Anteile von Theorie und Praxis in deinem Studium sein?		
	12d	Inwiefern kann die Kooperation mit der Campusschule Online zu einer Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen?		
	12e	Hast du Ideen, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis verbessert werden könnte?		

Anmerkungen zum Interview-Leitfaden

Es ist bei MaxQDA möglich, den Aussagen Gewichtungen zu geben. Gewichtung bedeutet nicht eine Bewertung der Aussagen, sondern ausschließlich die Zuordnung von Zahlenwerten zu Aussagen, damit diese bei der Analyse der Daten einfacher wiedergefunden werden können. Alle Aussagen werden mit 0 gewichtet. Es gibt jedoch Ausnahmen. In Tabelle 2 sind diese Ausnahmen farblich hinterlegt. Folgende Zahlenwerte werden den Farben zugeordnet (Tabelle 3).

Tabelle 3 Gewichtungen der Aussagen

Definition von Theorie bzw. Praxis	100
Alle Aussagen, die beim zweiten MZP zum Videokonferenzsystem getroffen werden. Zum ersten MZP nur Verbesserung der Verknüpfung von Theorie und Praxis „ja“ oder „nein“ kodieren ohne Gewichtung. Die Codes zum Hauptcode „Videokonferenzsystem“ werden auch beim zweiten MZP alle ohne Gewichtung kodiert.	25
Alle anderen Fragen	0

Um das Gewicht der Aussagen bei MaxQDA zu ändern, zunächst Rechtsklick auf den vergebenen Code (Abbildung 1, Bild links), anschließend auf „Gewicht ändern“ klicken (Abbildung 1, Bild Mitte). Die gewünschte Zahl eingeben und gelb hinterlegtes Häkchen klicken (Abbildung 1, Bild rechts).

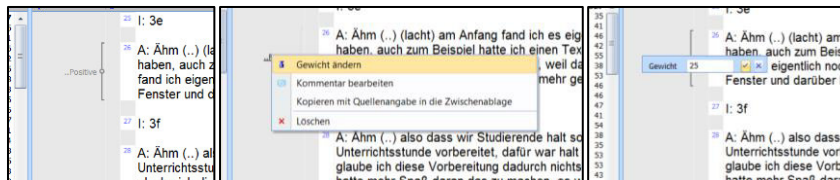


Abbildung 1 Anleitung zur Änderung des Gewichts

5. Hinweise zur Auswertung mit MaxQDA

Die Interviews werden mit dem Computer-Programm MaxQDA ausgewertet.

Im linken Fenster des Programms befinden sich die Codes, im rechten Fenster der Interviewtext (Abbildung 2).

Markierung der Codes

1. Textstelle im Interview markieren.
2. Textstelle in den zugeordneten Code per *drag-and-drop* verschieben (Abbildung 2).

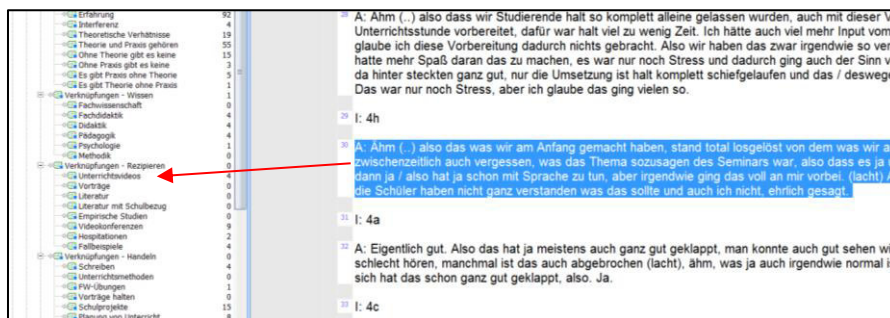


Abbildung 2 Anleitung zum Vergeben der Codes

Auswertungseinheiten

Die Auswertungseinheiten bestehen aus ganzen Sätzen. Das bedeutet, dass nur komplette Sätze markiert werden. Satzabbrüche gelten als ein Satz. Satzabbrüche werden gekennzeichnet durch /. Es werden keine Satzteile oder einzelne Wörter markiert. Für eine Kodierung können ein oder mehrere Sätze markiert werden, die relevant sind für den Code. Um den Kontext der Aussagen einbeziehen zu können, gern den gesamten Absatz als Auswertungseinheit markieren. Es ist nicht nötig, dass jede Textstelle in einem Interview kodiert wird, wenn sie keinen Zusammenhang zu den vergebenen Codes aufweist.

Kein Ausschluss von Kategorien

Es schließen sich keine Codes aus. Sollten entgegengesetzte Codes wie „Theorie ist wichtig“ und „Theorie ist nicht wichtig“ in ein und demselben Interview vergeben werden, dann können diese Aussagen interpretiert und diskutiert werden.

Anhang 1: Kodiermanual

Anzahl der vergebenen Codes

Es gibt keine Vorgaben, wie viele Codes in einem Interview vergeben oder dass bestimmte Codes auf jeden Fall genutzt werden müssen. Die vergebenen Codes sind ausschließlich abhängig von den Äußerungen der Studierenden. Es ist ferner nicht notwendig, jede Textstelle mit einem Code zu belegen, wenn diese keine relevanten Informationen für den Untersuchungsgegenstand beinhalten (zum Beispiel zu ausführliche Beschreibungen der Praktika).

Farbkodierungen

Bei MaxQDA werden die verschiedenen Bereiche farblich markiert, um die Richtigkeit der vergebenen Codes besser überprüfen zu können. Folgende Farben werden vergeben:

Theorie

Praxis

Zusammenhang von Theorie und Praxis

Videokonferenzsystem

Mehrfachnennungen

Häufig kommen Studierende in einem Interview auf einen Sachverhalt mehrfach zurück und nennen dann ähnliche Argumente. Diese Mehrfachnennungen werden trotzdem kodiert.

Mehrfachkodierungen

Eine Textstelle kann häufiger markiert und somit mehreren Codes zugeordnet werden. Beispiel (auf der linken Seite, in grau unterlegt):

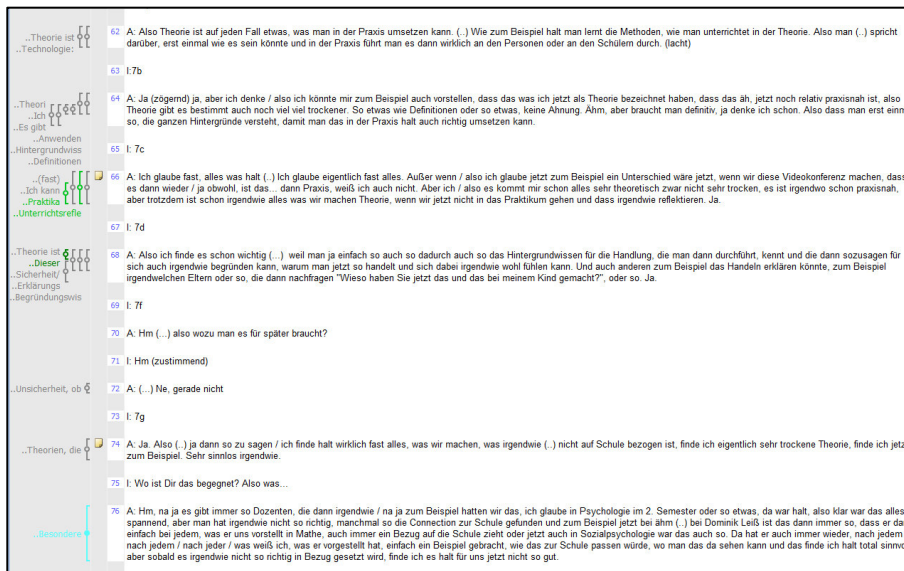


Abbildung 3 Beispiel für Mehrfachkodierungen

6. Erläuterung Modell „G-E-N“

Basierend auf den Aussagen der Studierenden konnte ein Modell entwickelt werden (Abbildung 4), welches die verschiedenen Aspekte von Theorie und Praxis einbezieht. Die hier identifizierten Aspekte bilden die Hauptkategorien des Kodiersystems: *Genese, Eigenschaften und Nutzen (G-E-N)*. Die drei Aspekte Genese, Eigenschaften und Nutzen sind jeweils in *Theorie, Praxis und Zusammenhang von Theorie und Praxis* untergliedert. Unabhängig von dieser Gliederung ist die Hauptkategorie Videokonferenzsystem.

THEORIE (T)	PRAXIS (P)	ZUSAMMENHANG (Z)	VIDEOKONFERENZSYSTEM
– Genese (G)	– Genese (G)	– Genese (G)	– Teilnahme – Verknüpfung – Praxis – Theorie
– Eigenschaften (E)	– Eigenschaften (E)	– Eigenschaften (E)	
– Nutzen (N)	– Nutzen (N)	– Nutzen (N)	

Abbildung 4 Aufbau des Kategoriensystems

Gliederung der Codes

Die Codes sind gegliedert in Hauptcodes, Subcodes der Ebene 1 und Subcodes der Ebene 2 (Abbildung 5):

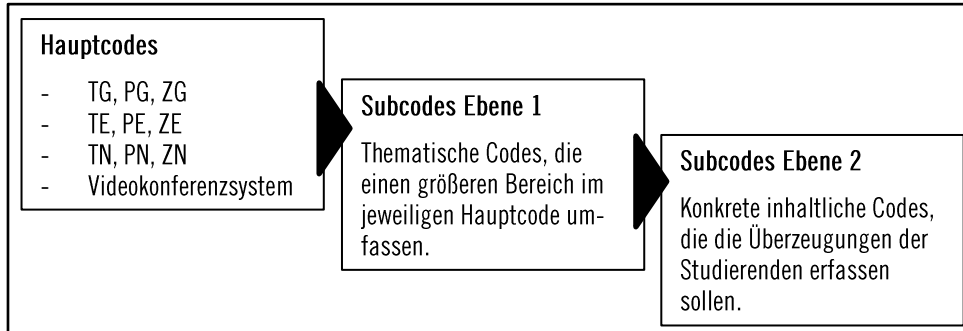


Abbildung 5 Kategorienebenen des Systems

Hauptcodes: in den Kodiertabellen dunkel dargestellt

Subcodes Ebene 1: in den Kodiertabellen in einer hellen Farbnuance dargestellt

Subcodes Ebene 2: in den Kodiertabellen sehr hell dargestellt

7. Vorstellung der einzelnen Codes

Hauptcode: Genese

Genese bedeutet Entstehung oder Entwicklung. Bei diesem Hauptcode steht im Mittelpunkt, woher Theorien bzw. Praxis stammen und wie sie generiert/entwickelt werden.

Tabelle 4 Kodiertabelle "Theorie - Genese"

TG: Theorie-Genese	Beschreibung	Ankerbeispiele	
Theorien müssen entwickelt werden. Sie entstehen nicht von selbst. Hier werden die verschiedenen Möglichkeiten kodiert, wie Theorien entstehen könnten.			
1	Erfahrungswerte	Theorien bauen auf Erfahrungen auf.	Ähm (..) ja (lacht), wie gesagt, meistens entsteht ja Theorie aus Erfahrungen, die man in der Praxis macht.
2	Wissenschaftliche Grundlage	Theorien basieren auf wissenschaftlichen Untersuchungen (Empirie) und Wissen.	Ja vielleicht so ein Basiswissen (.), auf wissenschaftlicher Grundlage.
3	Hypothesen	Theorien entstammen bestimmten Ideen, Vorstellungen oder Hypothesen.	(Lachen) Ich denke man hat bestimmte Sachen, die auf eine bestimmte Art und Weise funktionieren sollen und gesagt wird, das ist so und so und so. Und das ist dann die Theorie von etwas.
4	Personen	Theorien werden von Menschen erdacht, entwickelt.	Also Theorie ist so (..) sind die Ideen, die Menschen sich ausgedacht haben oder die auch erprobt worden sind
5	Filter	Theorien wurden bereits von Personen verändert. Zum Beispiel von Dozierenden / Wissenschaftlern etc. zusammengefasst oder ausgewählt.	Das ist, ja der Wille von irgendeinem Regisseur des ganzen Systems. Ja und das ist vielleicht jetzt zu breit angefangen, aber hm, das gehört auf jeden Fall dazu, zu lernen hier, was die Theoretiker für wichtig jetzt in dem System erachten.
6	Realität	Theorie basiert auf der Realität. Theorien spiegeln die Realität / Wirklichkeit wider, beschreiben diese.	Es ist wie so ein Ausschnitt aus der wahren Welt die man versucht wissenschaftlich festzuhalten

Tabelle 5 Kodiertabelle "Praxis - Genese"

PG: Praxis-Genese	Beschreibung	Ankerbeispiele	
Hier wird beschrieben, wie Praxis entsteht.			
1	Erfahrungswerte	Praxis basiert auf Erfahrungen.	Das ist ja im Grunde genommen nicht nur Theorie vielleicht auch Erfahrung.

Anhang 1: Kodiermanual

Table 6 Kodiertabelle "Zusammenhang - Genese"

ZG: Zusammenhang von Theorie und Praxis-Genese		Beschreibung	Ankerbeispiele
Die Studierenden beschreiben die Entstehung von Theorie und Praxis häufig, indem sie beide miteinander in Verbindung bringen. Die verschiedenen Zusammenhänge bei der Genese von Theorie und Praxis werden hier kodiert.			
1	Theorie vor Praxis	Theorie ist die Grundlage / Basis von Praxis. Praxis entsteht aus der Theorie heraus. Alle Aussagen, die sich unter Zusammenhang von Theorie und Praxis – Eigenschaften den Codes Prozedualisierung, Mutterwitz, Technologie und Brille zuordnen lassen, verstehen Theorie als der Praxis vorgelagert.	Dass die Praxis auf Theorie aufbaut.
2	Praxis vor Theorie	Praxis ist die Grundlage / Basis von Theorie. Theorie entsteht aus der Praxis. Alle Aussagen, die sich unter Zusammenhang von Theorie und Praxis – Eigenschaften dem Code Induktion zuordnen lassen werden, verstehen Praxis als der Theorie vorgelagert.	Also irgendwie entsteht aus der Praxis manchmal Theorie

Hauptcode: Eigenschaften

Bei diesem Hauptcode geht es darum, welche Eigenschaften Studierende Theorie, Praxis und deren Verhältnis zueinander zu beschreiben. Hier findet sozusagen die Charakterisierung der drei Bereiche statt. Dabei geht es nicht nur um tatsächliche Eigenschaften, sondern auch darum, in welchen Inhalten und durch welche Methoden, Medien und Orte Theorie bzw. Praxis vorkommen bzw. gelernt werden. Außerdem wird hier eine Bewertung von Theorie, Praxis und ihrem Zusammenhang vorgenommen.

Table 7 Kodiertabelle "Theorie - Eigenschaften"

TE: Theorie-Eigenschaften		Beschreibung	Ankerbeispiele
Theorien haben gewisse Eigenschaften, die sie auszeichnen. Diese werden hier kodiert. Dazu gehören nicht nur Eigenschaften, die sozusagen eine Definition von Theorie sein könnten, sondern auch, wo und wie Theorien den Studierenden begegnen, wie sie diese bewerten und welche Probleme in diesem Zusammenhang auftreten können.			
1	Beschreibungen von Theorie	Allgemeine Beschreibungen von Theorie.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
1.1	Veränderbar	Theorien sind nicht für immer feststehend. Sie können sich verändern und sind flexibel anwendbar.	An denen muss gerüttelt werden dürfen und verändert werden dürfen auf jeden Fall.
1.2	Starr	Theorien sind nicht veränderbar.	Aber es gibt eben auch Theorien, die kann man nicht verändern, die sind sehr starr.
1.3	Abstraktion	Theorien sind abstrakt und nicht speziell auf konkrete Situationen etc. bezogen. Es sind Verallgemeinerungen. Theorien haben eine allgemeine Gültigkeit.	Das ist das, was allgemein gültig ist.
1.4	Idealzustand	Theorien beschreiben den idealen Zustand von etwas und sagen, wie bestimmte Sachverhalte, Personen etc. sein sollten (normativer Gedanke).	Also die Theorie ist ja nur so eine (..) hm (...) / ja, das ist schwer zu sagen. (...) So eine Vorstellung davon eigentlich wie es sein soll, aber nicht wie es ist. Ja.
1.5	Lernen ohne Durchführung	Theorien werden beschrieben als das Lernen von bestimmten Sachverhalten, die von der lernenden Person nicht selbst erlebt/durchgeführt werden.	Also, hm (..) also in der Theor... / also die Theorie ist so zu sagen / man lernt etwas, wie man etwas zu tun hat ohne es durchzuführen.
1.6	Aussagesysteme	Theorien werden als Definitionen, Fakten, Regeln, Gesetze, Modell, Konstrukte, Konzepte beschrieben.	So etwas wie Definitionen oder so etwas, keine Ahnung Hm (zustimmend) (...) Also mit Theorie verbinde ich

			immer direkt irgendwelche Gesetzmäßigkeiten, Regeln, ja so etwas
2	Wissen	Theorie wird oft synonym mit Wissen verwendet. Hier werden alle Aussagen kodiert, die darauf schließen lassen, dass Theorie Wissen entspricht. Es sind hier verschiedene Wissensarten (wie Hintergrundwissen, Erklärungswissen, explizites Wissen ...) möglich. Wissen allgemein wird unter diesem Subcode der Ebene 1 kodiert.	Ja, erst einmal das Erhalten von Wissen eigentlich
2.1	Fachwissenschaft	In den Subcodes werden verschiedene Inhalte von Wissen kodiert. Diese beziehen sich im vorliegenden Fall auch auf die Inhalte des Lehramtsstudiums.	Egal ob fachlich, didaktisch, methodisch.
2.2	Fachdidaktik		
2.3	Didaktik		
2.4	Pädagogik		
2.5	Psychologie		
2.6	Methodik		
3	Rezipieren	Theorien können Studierenden anhand verschiedener Methoden und Medien begegnen. Alle Methoden und Medien, bei denen die Studierenden Theorien nur rezipieren und nicht aktiv handeln, werden hier kodiert.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
3.1	Vorträge	Studierende begegnen Theorien, indem sie bei Vorträgen oder Referaten zuhören.	Aber sind das dann / also, passiert das in Vorlesungen, Seminaren, durch Texte, dass Dir jemand das erzählt, also wie...
3.2	Literatur	Studierende begegnen Theorien durch Texte und Literatur.	Das ist alles, was (..) was schon, was man eigentlich aus Lehrbüchern hat.
3.3	Literatur mit Schulbezug	Studierende begegnen Theorien in Literatur, die einen expliziten Bezug zur Schule hat. Hier drunter fallen sowohl Unterrichtsmaterialien als auch Texte mit Schulbezug.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
3.4	Empirische Studien	Studierende begegnen Theorien durch empirische Studien.	Es sind ja irgendwelche Sätze und die habe nicht nur ich so erlebt, sondern halt auch viele andere in Studien oder so
3.5	Videokonferenzen	Die Arbeit mit Videokonferenzen ist ein theoretisches Element in der Ausbildung.	Ok gut, das Praktikum ist dann halt die Praxis so und dieses äh, wenn wir jetzt dieses Projekt machen (..) / na ja gut, da probieren wir uns nicht richtig aus. Nee, das ist / ja, ich weiß es nicht / nee, das ist dann eigentlich auch wieder der theoretische Teil, weil wir dann darüber sprechen und ja
3.6	Hospitationen	Hospitationen und Beobachtungen (von Lehrkräften/Mitstudierenden) sind ein theoretisches Element in der Ausbildung.	Aber da mehr oder weniger / also ich sage mal, die praktische / wir haben das Praktische beobachtet so zu sagen, also es nicht selber irgendwie wirklich praktisch durchgeführt, weil wir eben noch keinen eigenen Unterricht gemacht haben. Dementsprechend sind da noch nicht so viele praktische Erfahrungen, also sonst, die restlichen Sachen sind sehr theoretisch gewesen
3.7	Fallbeispiele	Die Arbeit mit Fallbeispielen ist ein theoretisches Element in der Ausbildung.	Was würde ich alles zu Theorie zählen! (...) Ähm (...) ja eigentlich so einen Überblick, was es für / also in dem Bereich Bildungswissenschaften, was für Fälle können einem begegnen so zu sagen, also was habe ich für Möglichkeiten in der Methodik, was kann ich mir da auswählen so zu sagen und im Englischen genau so, was für Themen habe ich da, was muss ich den Kindern alles beibringen, dass man erst einmal so eine Palette hat, irgendwie
3.8	Unterrichtsvideos	Unterrichtsvideos sind ein Teil der	Durch Texte, durch Vorlesungen oder ja, durch

Anhang 1: Kodiermanual

		Theorie.	Videos auch manchmal.
4	Handeln	Theorien können Studierenden anhand verschiedener Methoden und Medien begegnen. Alle Methoden und Medien, bei denen die Studierenden aktiv handeln, werden hier kodiert.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
4.1	Schreiben	Hausarbeiten, Praktikumsberichte verfassen.	(...) Theorie (..) bedeutet für mich auswendig lernen, also ich verbinde mit Theorie Klausuren, selten (..), selten eigentlich leider Hausarbeiten, wo man sich wirklich jetzt mal mit etwas richtig auseinandersetzt und beschäftigt, sondern einfach theoretische Modelle werten abgefragt, Multiple Choice oder so.
4.2	Unterrichtsmethoden ausprobieren	Austesten von Unterrichtsmethoden, die Studierende später selbst in den Unterricht integrieren sollen.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
4.3	FW-Übungen	Fachwissenschaftliche Übungen wie Experimente, Mathematikaufgaben lösen, Bilder malen und Musik spielen.	Und wir haben ja in den Seminaren immer unsere Übungsblätter, beziehungsweise nee, die gehören zu den Vorlesungen, wir kriegen einmal die Woche Übungsblätter als Hausaufgabe und dann müssen wir die Inhalte der Vorlesung noch einmal durchgehen.
4.4	Vorträge halten	Selbst Vorträge und Referate halten (insbesondere zur Übung für das Unterrichten später im Beruf).	Ähm (...) die / eigentlich fast jede Präsentation, die man macht. Das ist ja die theoretische Vorbereitung auf die Praxis später.
4.5	Schulprojekte	Kooperationsprojekte zwischen Schulen und universitären Veranstaltungen.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
4.6	Planung von Unterricht	Die Planung von Unterricht (Stundenverlauf, Unterrichtseinheiten, Unterrichtsentwürfe) ohne diesen durchzuführen.	I: Aber diese Unterrichtsentwürfe würden für Dich auch schon eher zur Praxis dazu zählen, diese Unterrichtsentwürfe schreiben und sich das ausdenken und so? A: Hm, nee, das wäre Theorie. Aber so der Verlaufsplan wäre Praxis (lacht)
4.7	Unterrichtssimulationen	Unterricht wird im Seminar simuliert. Geplanter Unterricht wird im Seminar nachgespielt/durchgeführt. Rollenspiele.	Also (...) ich würde sagen, fast der ganze bildungswissenschaftliche Bereich ist ja fast nur theoretisch und wir machen ja wenig in der Uni, was jetzt praxisbezogen ist, weil man ja immer nur simuliert quasi.
4.8	Forschen	Eigenständige Forschung im Studium.	Hm, um eben mit diesen neuen Erkenntnissen / das sind ja eben Theorien, die gemacht wurden, die eben in dem eigenen Unterricht anzuwenden oder auszuforschen so zu sagen und dann eben dementsprechend, ob es sich bezahlt gemacht hat oder nicht, die wieder aufzunehmen
4.9	Unterrichten	Selbst Unterricht durchführen.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
4.10	Erarbeiten von Inhalten	Selbstständiges Erarbeiten von Inhalten (zum Beispiel bei Gruppenarbeiten).	Ähm (..) also es geschieht ja irgendwie viel auch so in Selbsterarbeitung, dass wir uns in Gruppen, Referatsgruppen irgendwie den Theorien dann widmen und die gemeinsam erarbeiten und vorstellen und das ist ja so ein Verfahren, das oft angewendet wird, dass dann verschiedene Gruppen verschiedene Sachen präsentieren, aber haben natürlich auch so das Format, dass das in Vorlesungen uns ausschließlich vom Dozenten oder so ähm (..) beschrieben wird.
5	Reflexionen / Diskussionen / Denken	Reflexionen und Diskussionen werden als theoretisches Element angesehen. Hierzu gehören z. B. Diskussionen über Texte und Daten, Unterrichtsreflexionen	Also reflektiert das dann nochmal theoretisch.

		und –besprechungen, Feedback erhalten.	
6	Begegnungsorte in der Ausbildung	Studierende kommen während ihrer Ausbildung an bestimmten Orten / Veranstaltungen mit Theorie in Kontakt.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
6.1	Universität	Studierende kommen (fast) überall an der Universität mit Theorien in Kontakt. Theorie entspricht Universität.	Das, was durch, eigentlich das, was man in den Unis ständig hat.
6.2	Schule	Studierende kommen an einem dieser Orte / Veranstaltungen mit Theorien in Kontakt. Praktika bedeutet nicht automatisch, dass der Code Schule vergeben wird.	Mir sind die im Praktikum begegnet, in jedem Seminar, in jeder Vorlesung begegnen einem Theorien.
6.3	Vorlesungen		
6.4	Seminare		
6.5	Referendariat		
6.6	Praktika		
6.7	Fächer		
7	Bewertung von Theorie	Hier geht es darum, wie wichtig Studierende Theorie einschätzen und ob sie dieser eher positiv oder negativ gegenüberstehen.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
7.1	Theorie ist wichtig	Theorien werden für (eher) wichtig gehalten.	Ja, es ist sehr wichtig
7.2	Theorie ist nicht wichtig	Theorien werden für (eher) unwichtig gehalten.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
7.3	Notwendigkeit von Theorie im Studium	Studierende brauchen Theorien im Studium, um ihren späteren Beruf ausüben zu können.	Oh ja. Auf jeden Fall. Also ja.
7.4	Keine Notwendigkeit von Theorie im Studium	Studierende brauchen keine Theorien im Studium, um ihren späteren Beruf ausüben zu können.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
7.5	Negative Valenzen	Es lassen sich negative Einstellungen zur Theorie feststellen. Signalwörter sind zum Beispiel „reinpresse“, „trocken“ oder „langweilig“, „negativ“, „hart“	Ja, das sehe ich ziemlich skeptisch
7.6	Positive Valenzen	Es lassen sich positive Einstellungen zur Theorie feststellen. Signalwörter sind zum Beispiel „interessant“ oder „spannend“. Hier wird weiterhin kodiert, wenn Studierende ihre Zufriedenheit mit Theorie mitteilen.	Sie sind interessant sie zu lernen oder zu lesen
8	Probleme	Im Zusammenhang mit den Eigenschaften von Theorien und dem Lernen von Theorien können Probleme auftreten. Die hier genannten Probleme haben dann Auswirkungen auf den Nutzen von Theorien.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
8.1	Einbettung	Theorien sind wenig in den Alltag eingebettet und zu abstrakt.	Hmm (...) dass es sehr wenig eingebettet ist in den Alltag
8.2	Lernarten	Lernarten sind negativ wie Bulimielernen, Auswendiglernen, zu viel Lernen, keine eigene Aktivität, Textarbeit.	Es ist natürlich sehr viel Stoff, ne? Also es ist sehr viel Stoff, es ist sehr viel / basiert sehr viel auf, nicht auswendig lernen, aber schon sehr viel auf (...) lernen.
8.3	Personenabhängig	Lernen an der Universität ist abhängig von der Darbietung durch die/den Dozierenden.	Ähm, ich finde es ist oft sehr unterschiedlich, wie Dozenten Theorien rüber bringen, weil man kann das ganze sehr trocken machen, in dem man einfach nur Texte liest oder das Ganze auch durch praxisnahe Beispiele vermitteln
8.4	Verinnerlichen/Vergessen	Theorien werden schnell wieder vergessen und können nicht gut verinnerlicht	Ja aber ich würde jetzt sagen das ich viele Theorien die ich im Studium gelernt habe auch schon wieder

Anhang 1: Kodiermanual

		werden.	vergessen habe.
8.5	(tiefes) Verstehen	Probleme beim Verstehen von Theorien.	Dass halt der Sinn vielleicht nicht ganz klar ist, was ich gerade schon meinte am Anfang, also dass das halt immer alles am Anfang vom Studium stattfindet, weil es Sinn macht, und dann wird einem immer gesagt "Ja, das müssen wir jetzt machen, später geht das nicht mehr!", dass man das vielleicht nicht versteht.
8.6	Theoriereflexionen	Finden nie / selten / nicht oft statt. Es gibt wenig Feedback für Studierende.	Und weniger sinnvoll ist es halt wirklich, wenn, wenn ich einfach nur die Theorie ausführe. Also relativ stumpf ohne mir Gedanken zu machen.
8.7	Tunnelblick	Studierende erhalten kein breites Wissen, müssen selten nachdenken und werden durch die Theorien beim Handeln beeinflusst. Sie versteifen sich in der Praxis zu sehr auf gelernte Theorien.	Ja, dass man sich zu sehr darauf versteifen könnte, in der Praxis. Dass man versucht, dass dann wiederzuentdecken
8.8	Kritik	Theorien werden zu oft kritisiert.	Ja, wenn sie zu veraltet ist, also wenn man selber immer schon hört von den Dozenten, ähm, wenn man die Theorie hört und dann immer dieses "aber, aber, aber...", und wenn es so viel Kritik gibt, dann finde ich die Theorie nicht mehr sinnvoll (lacht). Ja.
8.9	Richtigkeit	Theorien entsprechen eventuell nicht der Realität / Wahrheit. Sie sind veraltet und stimmen nicht.	Weil ähm, es in der Realität manchmal anders aussieht und meistens auch so ist.
8.10	Brauchbarkeit	Theorien haben keine Handlungsrelevanz. Sie sind nicht wichtig für den späteren Beruf. Theorien sollen handlungsleitend sein. Studierende wissen nicht, warum sie Theorien lernen sollen. Sie verstehen die Theorieauswahl nicht. Sie halten gewisse Theorie für sinnlos.	Ja, weniger sinnvolle sind die, die äh auch weniger in der Schule, also verwendet werden.
8.11	Umsetzung	Studierende wissen nicht, wie sie Theorien umsetzen sollen. Sie denken, dass manche Theorien nicht anwendbar sind.	Wobei ich da auch Schwierigkeiten hatte irgendwie, weil man hatte das gelernt, aber so richtig haperte es noch so ein bisschen an der Umsetzung.

Tabelle 8 Kodiertabelle "Praxis - Eigenschaften"

PE:	Beschreibung		Ankerbeispiele
Praxis-Eigenschaften	Praxis hat gewisse Eigenschaften, die sie auszeichnet. Diese werden hier kodiert. Dazu gehören nicht nur Eigenschaften, die sozusagen eine Definition von Praxis sein könnten, sondern auch, wo und wie Praxis den Studierenden begegnet, wie sie diese bewerten und welche Probleme in diesem Zusammenhang auftreten können.		
1	Beschreibungen von Praxis	Allgemeine Beschreibungen von Praxis.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
1.1	Realität	Praxis ist die Realität/ Wirklichkeit.	Praxis ist etwas, was im realen Leben geschieht und was der Theorie vorläuft quasi.
1.2	Eigenständiger Umgang mit Situation	Selbstständig, spontan, eigenständig mit einer Situation umgehen müssen und reagieren.	Praxis ist für mich, dass man ähm, hm (..) ja, frei handeln kann. Ähm (..) ge... / äh, Arbeitsweisen nicht direkt vorgegeben werden, sondern man (..) nach den eigenen Vorstellungen handeln kann und sich ausprobiert.
1.3	Situativität	Praxis ist nicht vorhersehbar, vorherbestimmt. Es kommt auf die Situation an und die ist auch abhängig von anderen Personen. Situationen sind komplex.	Und wo Dinge geschehen, die eben nicht vorherbestimmt sind oder perfekt laufen werden
2	Wissen	Praktisches Wissen, welches durch die Praxis entstanden ist. Jeder Mensch hat immer Theorien zu verschiedenen Themen im Kopf. Diese	Das heißt, Aufbau eines ja, eines Fundus an Wissen, wie funktioniert das in der Realität

		können richtig oder falsch sein. Wenn sie nicht wissenschaftlich fundiert sind, sind es Alltagstheorien. Wissen ist den Studierenden nicht bewusst. Wissen basiert auf etwas anderem als nur Theorie.	
2.1 - 2.6	Wissensaspekte	Dieser Subcode wurden analog zu den Subcodes „TE – Wissen“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier auch für die Praxis. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Wissen“.	
3	Rezipieren	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Rezipieren“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes – für die Praxis. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Rezipieren“.	
4	Handeln	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Handeln“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes – für die Praxis. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Handeln“.	
5	Reflexionen / Diskussionen	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Reflexionen / Diskussionen“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes – für die Praxis. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Reflexionen / Diskussionen“.	
6	Begegnungsorte in der Ausbildung	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Begegnungsorte in der Ausbildung“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes – für die Praxis. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Begegnungsorte in der Ausbildung“.	
7	Bewertung von Praxis	Die Subcodes 7.1-7.6 wurden analog zum Code „TE – Bewertung von Praxis“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes – für die Praxis. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Bewertung von Theorie“.	
8	Probleme	Im Zusammenhang mit den Eigenschaften von Praxis und dem Lernen von Praxis können Probleme auftreten. Die hier genannten Probleme haben dann Auswirkungen auf den Nutzen von Praxis.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
8.1	Organisation/ Kooperation	Organisatorische Probleme im Zusammenhang mit Praxis. Z. B. beim Praktikum, der Zusammenarbeit mit Schulen, Hausarbeiten etc. Probleme bei der Zusammenarbeit mit Schulen, Kindern, Lehrkräften, Dozierenden, Mitstudierenden (Freundlichkeit, Hilfe, Interesse, Aufmerksamkeit, Vorbereitung...)	Ich finde das schwierig, weil wir oft in Gruppen von drei bis sieben sind
8.2	Lernarten	Probleme beim Lernen von Praxis. Z. B. Überforderung, demotivierende Erfahrungen, Langeweile durch Beobachtungen, zu schwierige praktische Übungen.	Manchmal anstrengend weil viel auf ein Mal.
8.3	Realität	Die Praxis (im Studium) entspricht nicht den realen Gegebenheiten (mehr Zeit zur Vorbereitung, wenige lange Einblicke in die Schule, Team-Teaching...).	Also man wird da schon herangeführt, aber es ist doch noch relativ weit weg von dem eigentlichen Lehreralltag
8.4	Qualität	Die Qualität der Praxis ist nicht ausreichend. Die Studierenden haben durch die Praxis nicht viel gelernt.	Also gelernt (..) habe ich nicht so viel.
8.5	Praxisreflexion	Praxis wird nicht hinterfragt oder ist nicht vielseitig.	Ja, auf jeden Fall auch. Ähm (..) und zwar (..) / ja, wenn die Praxis zu einseitig ist. Also wenn es (..) / wenn es immer nur nach einer Linie geht.
8.6	Brauchbarkeit	Die Studierenden sehen den Sinn der Praxis nicht, den sie lernen sollen. Neue Ideen können nicht ausprobiert werden.	Wenn man nicht ähm (..) das macht, wofür man ausgebildet werden soll. Also wenn man ein Praktikum an der Schule macht und nur Kaffee kochen soll (lacht)

Anhang 1: Kodiermanual

Tabelle 9 Kodiertabelle "Zusammenhang - Eigenschaften"

ZE: Zusammenhang von Theorie und Praxis - Eigenschaften		Beschreibung	Ankerbeispiele
Theorie und Praxis stehen in einem Zusammenhang zueinander. Diese Relation wird hier beschrieben. Es wird außerdem beschrieben, wie der Zusammenhang von Theorie und Praxis in der Universität realisiert wird (Verknüpfung) und welche Anteile Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung haben.			
1	Relationen	Theorie und Praxis stehen in einem Verhältnis zueinander. Es spielt in der Wahrnehmung von Theorie und Praxis eine Rolle, ob man sie als zwei entgegengesetzte Pole oder eigentlich als eins ansieht. Die unterschiedlichen Verhältnisse werden hier kodiert.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
1.1	Prozedualisierung	Wissen wird vermittelt. Anschließend wird es eingeübt / trainiert / immer wieder durchgeführt.	Weil ähm, das ist wie Autofahren, übt / also viel übt viel so zu sagen.
1.2	Mutterwitz	Es gibt eine Lücke zwischen Theorie und Praxis. Durch pädagogische Takt/ Urteilsvermögen sollen theoretische Wissensbestände kontextualisiert / angepasst werden.	Also, weil ich glaube / also ich kann mir vorstellen, dass gerade bei Lehramt viele Studierende auch drin sind, die das alles verstehen so und auch sagen "Ja, ok gute Methode!", aber ähm, man muss halt das erst einmal irgendwie in die Praxis umsetzen um halt auch zu gucken, ob ich das nur vom Kopf verstanden habe oder ob ich das auch wirklich als Person durchführen kann und ob ich der Mensch dafür bin. Ich glaube, deswegen ist Praxis super wichtig. Gerade im Lehramtsstudium
1.3	Technologie	Theorie wird vermittelt. Anschließend soll diese Theorie in der Praxis umgesetzt / angewendet werden.	Das hat ja auch was mit Theorie zu tun und wie ich es dann umsetzt. wäre dann wieder die Praxis.
1.4	Brille	Theorie wird vermittelt. Diese Theorie wird nicht angewendet, sondern dient dazu, die Praxis zu lesen / beschreiben (wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes Wissen)	Oder halt auch so im Alltag. Ich glaube, manche Sachen sieht man jetzt halt einfach mit anderen Augen, weil man einfach noch einen anderen Blickwinkel darauf hat.
1.5	Induktion	Praktische Erfahrungen werden gemacht. Hieraus können Alltagstheorien entstehen. Diese sollen durch Theorien erweitert bzw. korrigiert werden.	Also irgendwie entsteht aus der Praxis manchmal Theorie. Dass man etwas macht und dadurch leitet man dann bestimmte Falte, Informationen ab und daraus entwickelt man dann eine Theorie.
1.6	Parallelisierung	Ideal einphasiger Konzepte: Theorie und Praxis werden von Beginn an eng und permanent miteinander in Verbindung gebracht. Konsequente Verflechtung von Anschauung / Handeln (Praxis) und Verbegrifflichung (Theorie).	Natürlich / ich könnte es schon, die Frage ist nur von welcher Qualität das nachher ist und ich denke dementsprechend sollte man beides entweder parallel oder zuerst die Theorie und anschließend die Praxis davon erwerben.
1.7	Reflexion	Ständige Reflexion der Erfahrungen und dadurch weiterentwickeln.	Theorie (..) hilft mir zum Beispiel wenn ich ähm, unterrichte, dann hilft mir die Theorie dabei das zu reflektieren, was ich unterrichte
1.8	Konsekution	Makrostruktur der Lehrerbildung. Die erste Phase (Universität) ist für Wissen, die zweite Phase (Referendariat, Lernen im Beruf) für die Praxis und die dritte Phase (Weiterbildungen) für Professionalisierung verantwortlich (Dreiphasenmodell).	Na ja, ich denke schon. Weil ich glaube dass es heutzutage ja wirklich so ist, Du bist ein Jahr aus der Uni raus und schon gibt es neue Theorien und neue Erkenntnisse und neue Methoden und ich glaube auch, dass das Teil des Berufs ist, dass man Fortbildungen besucht. Also zumindest weiß ich, dass bei uns oft Mathe ausgefallen ist, weil unserer Mathelehrer immer auf Fortbildung war.
1.9	Persönlichkeit	Stabile Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Schüchternheit, Extrovertiertheit) sind für Unterschied zwischen Kompetenz	Es gibt äh, mit Sicherheit Menschen, die super gut in Fachwissenschaften sind, aber einfach nicht mit Menschen umgehen können und da denke ich, ist

		und Performanz verantwortlich.	es ganz, ganz wichtig, entweder dass sie es früh merken und irgendwie das Studium dann nur fachwissenschaftlich abschließen oder dass man früh intervenieren kann und diese Menschen einfach schulen kann, auch auf der sozialen Ebene.
1.10	Anreicherung	Anreicherung von Wissen geschieht stufenweise (von subtilen Schemata bis hin zu hochflexiblem, implizitem Wissen; sukzessive mehr Praxis).	Ähm, ja im SPS1 habe ich hospitiert und ähm (..) das hat mir geholfen. Das war auch gut, dass es nicht so abrupt war, man kommt in die Schule und muss schon unterrichten, sondern man hat langsam so ein Gefühl dafür bekommen und (..) ja. Doch, das war gut
1.11	Erfahrung	Erfahrung als wichtigstes Paradigma beim Aufbau von Können. Lernen am Modell: didaktische Form in der Lehrerbildung ist oft die Meisterlehre (abgucken von anderen Lehrkräften; von erfahrenen Lehrkräften lernen).	Hm (...) das eigene Können. (...) Die / mir fehlt das richtige Wort. (...) Das eigenen Können einzusetzen, kombiniert mit (..) dem Wissen, was man aus der Theorie hat. So.
1.12	Interferenz	„Verkopft“ (zu viel reflektieren, nachdenken, nutzen von Theorie) anstatt sich auf die eigene Intuition zu verlassen. Nicht mehr handlungsfähig sein, da zu viel gedacht wird.	Hmm (verneinend) / Also ja / also es gibt sinnvolle und / na ja es gibt auch in der Beziehung glaube ich auch ein paar nicht-sinnvolle. Weil, wie gesagt, diese Verkopfung ist manchmal echt schlimm. Also wenn man wirklich über alles anfängt nachzudenken und Theorie darein zu dreschen, dann glaube ich, ist irgendwann der Alltag so voll, dass man gar nicht mehr / also dass man nur noch nachdenkt und gar nichts mehr macht
1.13	Theoretische Verhältnisse	Theoretische Beschreibung von Theorie und Praxis (z. B. Spirale, Gegensätze, Kontinuum, Zusammenhang)	Also was man uns immer gesagt hat ist, dass diese Differenz zwischen der Theorie und der Praxis besteht, dass man sich der als Lehrkraft halt sehr bewusst sein muss, weil sonst kommt man damit nicht klar (lacht) Ja, Praxis ist, finde ich, das genaue Gegenteil.
1.14	Theorie und Praxis gehören zusammen	Theorie und Praxis sind eng miteinander verbunden.	Ähm, die sind unmittelbar miteinander verbunden denke ich, weil die Theorie, die wir lernen ist ja für die Praxis, die wir dann haben.
1.15	Ohne Theorie gibt es keine Praxis	Wenn es keine Theorie gibt, dann kann es auch keine Praxis geben.	Na ja um die Praxis auch durchzuführen. Ohne Theorie, keine Praxis, oder? (lacht) (..) Würde ich sagen!
1.16	Ohne Praxis gibt es keine Theorie	Wenn es keine Praxis gibt, dann kann es auch keine Theorie geben.	Studierende brauchen keine Theorien im Studium, um ihren späteren Beruf ausüben zu können.
1.17	Es gibt Praxis ohne Theorie	Es kann Praxis geben, die ohne Theorie existiert.	Man kann ja auch Praxis ohne Theorie betreiben.
1.18	Es gibt Theorie ohne Praxis	Es kann Theorie geben, die ohne Praxis existiert.	Und ähm (..) dass es / die Theorie (..) gibt es auch ohne Praxis, aber die Praxis nicht ohne Theorie? Kann man das so sagen? Ich weiß es nicht. Ja! Ich denke schon
1.19	Keine Umsetzung	Theorien können nicht in der Praxis umgesetzt werden	Ja, ich glaube, sie sind nicht hundertprozentig in die Praxis umsetzbar.
2	Verknüpfungen - Wissen	Dieser Code wurde analog zum Code „PE – Handeln“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „PE – Handeln“.	
3	Verknüpfungen - Rezipieren	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Rezipieren“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Rezipieren“.	
4	Verknüpfungen - Handeln	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Handeln“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Handeln“.	
5	Verknüpfungen - Begegnungsorte in	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Begegnungsorte in der Ausbildung“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes. Für weitere Beschrei-	

Anhang 1: Kodiermanual

	der Ausbildung	bungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Begegnungsorte in der Ausbildung“.	
6	Reflexionen / Diskussionen	Dieser Code wurde analog zum Code „TE – Reflexionen / Diskussionen“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „TE – Reflexionen / Diskussionen“.	
7	Bewertung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis	Hier geht es darum, wie wichtig Studierende Theorie und Praxis im Zusammenhang einschätzen.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
7.1	Theorie ist wichtiger als Praxis	Theorie wird (im Studium) als wichtiger als Praxis eingeschätzt.	Aber eine Verknüpfung von Praxis und Theorie wie im Praktikum oder Referendariat wäre die Ideale Ausbildung irgendwie. Vor allem für Lehrer.
7.2	Praxis ist wichtiger als Theorie	Praxis wird (im Studium) als wichtiger als Theorie eingeschätzt.	Ja ich glaub Praxis ist das wichtigste im Lehramtsstudium.
7.3	Notwendigkeit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium	Studierende brauchen eine Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem Studium.	Ja schon. Es wäre schön blöd wenn man es nicht machen würde.
7.4	Keine Notwendigkeit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium	Studierende brauchen keine Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem Studium.	: (...) Ich weiß nicht ob die zwingend immer notwendig ist, aber ich glaube es gibt viele Situationen, wo sie helfen kann und wo es einfach eine gute Option ist, eine Verknüpfung dann zu haben.
8	Anteile von Theorie und Praxis im Studium	Das Studium besteht aus eher theoretischen sowie eher praktischen Anteilen. Die Studierenden schätzen hier ein, wie die Aufteilung der Anteile in ihrem Studium ist.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
8.1	Zufriedenheit	Studierende drücken aus, dass sie mit den Anteilen von Theorie und Praxis in ihrem Studium zufrieden sind. Sie sind in Bezug auf bestimmte Aspekte oder das gesamte Studium zufrieden.	Hm, also ich finde es ok so, weil ich finde, dass die Theorie sehr praxisnah ist. (...) Ähm (...) und durch das SPS klar, haben wir auch Praxis. Also ich finde es eigentlich gut, so wie es ist.
8.2	Anzahl Theorien	Es müssen zu viele Theorien an der Universität gelernt werden. Man braucht nicht alle diese Theorien. Man verliert den Überblick über die Theorien aufgrund der Anzahl.	Nee, es ist zwar ab und zu zwar ein bisschen zu viel, aber wie gesagt, das ist ja notwendig.
8.3	Praxisbezüge	Es gibt zu wenig Praxis, Praxisbezüge, Schulkontakte.	Vielleicht noch mehr Kooperationen schaffen, so dass entweder Studenten in die Schule gehen können oder dass man sich Schüler in die Uni holt.
8.4	IST – 100% Theorie – 0% Praxis	Studierende schätzen ein, wie hoch die Anteile von Theorie und Praxis in ihrem Studium sind. Sie tun dies in Prozent oder anhand von Brüchen. Wenn Studierende mehrere Zahlen nennen, da sie sich nicht entschieden können, wird die letzte Entscheidung kodiert. Nennen Studierende Zahlen, die keine Zehnerzahlen sind, wird von 1-4% abgerundet und von 5-9% aufgerundet auf die nächste Zehnerzahl. Dem Code 8.10 werden außerdem Aussagen wie 50/50, gleiche Anteile etc. zugeordnet.	Ich würde sagen so 60%Theorie, 40% Praxis.
8.5	IST – 90% Theorie – 10% Praxis		
8.6	IST – 80%Theorie – 20% Praxis		
8.7	IST – 70%Theorie – 30% Praxis		
8.8	IST – 60%Theorie – 40% Praxis		
8.9	IST – 50%Theorie – 50% Praxis		
8.10	IST – 40%Theorie – 60% Praxis		
8.11	IST – 30%Theorie – 70% Praxis		
8.12	IST – 20%Theorie – 80% Praxis		
8.13	IST – 10%Theorie		

	– 90% Praxis		
8.14	IST – 0%Theorie – 100% Praxis		
8.15 - 8.25	SOLL	Die Studierenden schätzen ein, wie hoch die Anteile von Theorie und Praxis in ihrem Studium idealtypisch sein sollten. Diese Code wurden analog zu den Codes „IST“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „IST“.	
8.26	Verlängerung Studium	Häufig stimmen Ist-Zustand und Soll-Zustand der Studierenden nicht überein. Ihre Idee, wie das Studium dann verändert werden muss, ist die Verlängerung der Studienzeit.	Vielleicht dann / ja, vielleicht ein paar Sachen wegnehmen, aber vielleicht, wenn es nicht reinpasst, dann ein bisschen verlängern das Studium, aber / nee, also einfach so rausschmeißen muss man gucken was Sinn macht
8.27	Praktischeres Lernen	Häufig stimmen Ist-Zustand und Soll-Zustand der Studierenden nicht überein. Ihre Idee, wie das Studium dann verändert werden muss, ist das praktische Lernen (z. B. durch Praxisbezüge).	Es gibt super tolle Lehrvideos, von Beispielen wo Schulen, Schulunterricht gefilmt wird und das ist ja schon eine Form von Praxis, wo wir lernen wie es toll im Unterricht angewendet werden kann und da wird das ja auch analysiert, wie der Lehrer reagiert, wie die Schüler reagieren und das ist denke ich die bestmögliche Art und Weise erst einmal Praxis da mit einfließen zu lassen.
8.28	Theorieanteile kürzen	Häufig stimmen Ist-Zustand und Soll-Zustand der Studierenden nicht überein. Ihre Idee, wie das Studium dann verändert werden muss, ist das Wegkürzen von theoretischen Inhalten.	Interviewerin: Also einfach die Theorie weg und dann einfach mehr Praxis. Befragter: Genau.
9	Probleme - Verknüpfung	Bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. durch ihre Verhältnisse zueinander können Probleme auftreten. Die hier genannten Probleme haben dann Auswirkungen auf den Nutzen von der Verknüpfung.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
9.1	Qualität und Quantität der Verknüpfung	Studierende erfahren zu wenige Verknüpfungen von Theorie und Praxis im Studium. Die angebotenen / erlebten Verknüpfungen sind nicht ausreichend gut. Studierende wünschen sich jedoch mehr oder eine bessere Verknüpfung.	Aber es ist halt insgesamt wenig noch, finde ich.

Hauptcode: Nutzen

Bei diesem Hauptcode geht es darum, welchen Nutzen Studierende Theorie, Praxis und deren Verhältnis zueinander zuschreiben. Nutzen soll hier nicht verstanden werden als sofortige Weiterverwertung der Theorie bzw. Praxis. So kann zum Beispiel nach der Lektüre von Theorien auch der reine Erkenntnisgewinn als Nutzen für die persönliche Weiterentwicklung gelten.

Tabelle 10 Kodiertabelle "Theorie - Nutzen"

TN: Theorie - Nutzen		Beschreibung	Ankerbeispiele
Die Begegnung mit Theorien im Studium muss einen Nutzen für den Rezipienten haben. Diese verschiedenen Nutzen werden hier kodiert.			
1	Nutzen allgemein	In den Subcodes werden Nutzen von Theorie beschrieben, die nicht in erster Linie mit dem späteren Beruf Lehrkraft in Verbindung stehen,	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
1.1	Wissens- und Horzonterweiterung / Weiterentwicklung	Theorien ermöglichen, dass man einen Zugang zu Wissen erhält und weiß, wo man dieses erwerben kann. Sie helfen bei der Wissens- und Horzonterweiterung. Sie bieten neue Möglichkeiten und Perspektiven an. Die Auseinandersetzung mit Theorien trägt zur persönlichen Weiterentwicklung bei.	Um einfach über das hinausgehen zu können was man selber über die Schule weiß. Um einfach nicht nur das zu wiederholen was man selber in der Schule gelernt hat.

Anhang 1: Kodiermanual

1.2	Lernen	Durch die Auseinandersetzung mit Theorien lernt man, wie man lernt (z. B. auswendig lernen).	Ja, wie lerne ich am besten auswendig! (lacht)
1.3	Verstehen	Theorien helfen dabei, bestimmte Sachverhalte besser zu verstehen.	Und die Vorgaben, also dass ich einfach die Basis so zu sagen verstehe
1.4	Wichtigkeit der Theorie	Durch die Auseinandersetzung mit Theorien erkennen Studierende erst die Wichtigkeit von Theorien.	Na ja, das Theorie wichtig ist. Wichtiger als ich gedacht habe. (..) Ja.
1.5	Hinterfragen	Studierende lernen Theorien zu hinterfragen und nachzudenken.	Ähm (..) das auch ein bisschen zu hinterfragen.
2	Unterricht / Beruf	Durch die Auseinandersetzung mit Theorien wird Studierenden das Unterrichten erleichtert. Sie bereiten auf diese Weise auf den Beruf vor. Theorien helfen dabei zu entscheiden, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten sollte und wie man mit Menschen umgeht. Alle Inhalte, die für das Unterrichten und den Lehrerberuf nützlich sind, werden hier genannt. Z. B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, psychologische und pädagogische Theorien...	Dann Theorie, man lernt ja auch, wie reagiert man in bestimmten Situationen oder wie sollte man reagieren
2.1	Struktur / Orientierung	Theorien bieten eine Struktur, an der man sich entlanghangeln kann. Sie sind eine Art von Orientierung.	Ich glaube, dass es wichtig ist, um sie eine Struktur zu haben, auf der man aufbauen kann.
2.2	Leitfaden	Theorien sind Leitfäden, Rezepte, Anleitungen, Handwerkszeug, Richtlinien. Man kann nach einem Schema lernen und dies dann umsetzen.	Es sind Leitfäden.
2.3	Sicherheit / Souveränität	Wenn Studierende viel Theorie lernen, dann bieten diese ihnen eine gewisse Sicherheit oder Souveränität beim Unterrichten	Das ist das, was mich sicher macht
2.4	Innovationen	Studierende erhalten durch Theorien neue Möglichkeiten, Dinge umzusetzen.	Man kann sich ja immer wieder seine Unterlagen raus suchen und dann mal immer wieder was neues ausprobieren
2.5	Immer	Theorien können den Studierenden immer / in jeder Situation nützlich sein.	Durchgehend denke ich, braucht man das
2.6	Begründen	Durch Theorien kann das eigene Handeln begründet werden.	Ja, also für mich ist Theorie ist halt alles was halt etwas begründet oder fundiert, was man später in der Praxis anwenden kann
2.7	Hintergründe/ Grundlage	Studierende lernen nicht nur Inhalte, die sie direkt in der Schule nutzen könne, sondern erwerben ebenfalls Hintergrundwissen über die Schule, die Inhalte und die Schüler*innen. Theorie ist die Grundlage für alles weitere.	Damit man eine generelle Idee kriegt, wie ist das ganze Bild. Was gehört wie? Wozu? Was steht wie in Verbindung?
2.8	Theorienvielfalt	Studierende kennen verschiedene Theorien und haben so verschiedene Möglichkeiten in einer Situation zu reagieren. Sie kennen unterschiedliche Perspektiven.	Ja, wenn man versucht etwas zu vermitteln und es auf diesem Wege nicht geht, dass man vielleicht über eine andere Theorie, die man erlernt hat, das zu vermitteln.

Tabelle 11 Kodiertabelle "Praxis – Nutzen"

PN: Praxis – Nutzen		Beschreibung	Ankerbeispiele
Die Begegnung mit Praxis im Studium muss einen Nutzen für den Rezipienten haben. Diese verschiedenen Nutzen werden hier kodiert.			
1	Nutzen allgemein	In den Subcodes werden Nutzen von Praxis beschrieben, die nicht in erster Linie mit dem späteren Beruf Lehrkraft in Verbindung stehen,	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
1.1	Verinnerlichen	Studierende können das Gelernte besser verinnerlichen / erinnern, wenn sie es selbst erlebt haben.	Man kann eigentlich aus jeder Praxis was lernen und das bleibt eher im Gedächtnis als nur Theorie.
1.2	Gute Lernmethode	Praxis wird als die beste Lernmethode verstanden.	Weil meiner Meinung nach kann man nur dadurch, dass man in der Praxis bestimmte Sachen anwendet oder lebt, daraus lernt man am meisten.
2	Unterrichten / Beruf	Durch Praxis wird Studierenden das Unterrichten erleichtert. Sie bereiten auf den Beruf vor. Praxis hilft dabei zu entscheiden, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten sollte und wie man mit Menschen umgeht. Alle Inhalte, die für das Unterrichten und den Lehrerberuf nützlich sind, werden hier genannt (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, psychologische und pädagogische Theorien...).	Und schon Anhaltspunkte wie ich später gerne meinen Unterricht gestalten würde.
2.1	Sicherheit / Souveränität	Wenn Studierende viel Praxis haben, dann bieten diese ihnen eine gewisse Sicherheit oder Souveränität beim Unterrichten.	Und ähm, gerade bei diesem Zeitungslerner-Projekt fand ich es ganz interessant, weil die Kinder waren auch sehr interessiert an den Sachen und selber mal eine Stunde zu konzipieren und ähm / ja, das fand ich eine tolle Erfahrung und wir durften es auch zu zweit machen und dann hat es auch so ein bisschen die Nervosität genommen. Ja doch.
2.2	Kooperieren	Studierende lernen mit anderen Personen zu kooperieren. Zum Beispiel mit anderen Studierenden oder Lehrkräften.	Hm (...) Ja, also auch durch äh, die Gespräche mit den Lehrkräften ähm, einfach so dass wie ich das eben schon gesagt habe, dass das nicht alles immer so perfekt ist, wie man denkt, dass es so sein wird wenn man in den Unterricht geht
2.3	Wissens- und Horizontenerweiterung / Weiterentwicklung	Praxis hilft bei der Wissens- und Horizontenerweiterung. Sie bietet neue Möglichkeiten und Perspektiven an. Die Auseinandersetzung mit Praxis trägt zur persönlichen Weiterentwicklung bei.	Aber ich glaube schon, dass Praxis eigentlich immer sinnvoll ist, um einfach eigene Erfahrungen zu sammeln und seinen Horizont zu erweitern.
2.4	Wissen über Akteure und Organisation	Studierende erwerben Wissen über die Akteure von Schule (z. B. Schüler*innen, Lehrertypen, Beziehungen) und die Organisation von Schule.	War sehr aufregend zu gucken, wie ist das Schülerverhalten bei unterschiedlichen Lehrkräften, wie unterrichten die Lehrkräfte die Schüler
2.5	Vorteile Schulen	Durch die Studierenden können auch die Schulen und ihre Akteure einen Vorteil haben (z. B. innovative Ideen, Abwechslung für die Schüler*innen).	Ähm (..) auch wieder da, man kann sich austesten, was gut bei den Kindern ankommt, was denen Spaß macht, aber auch dass die Kinder sehr viel lernen (..) über zum Beispiel / es war halt ein London-Projekt, über London haben sie ganz viel (..) tolles gelernt und ja. Also die lernen viel daraus
2.6	Realität	Studierende wollen einen Einblick in die Realität des Lehrerberufs erhalten und diese besser kennen lernen.	Man bekommt so von Anfang an einen reellen Einblick, was später auf einen zukommt.

Anhang 1: Kodiermanual

2.7	Selbsterkenntnis	Studierende lernen durch die Praxis bestimmte Aspekte über sich selbst. Sie lernen ihre Stärken und Schwächen kennen.	Also so dass man sich ein bisschen ausprobieren hat was möglich ist oder was man vielleicht auch noch verbessern muss. Wo bei einem selbst die Stärken liegen oder die Schwächen.
2.8	Körper	Studierende können durch die Praxis lernen ihren Körper im Unterricht besser einzusetzen (z. B. Mimik, Gestik oder Stimme).	Ich wusste zum Beispiel nie, dass ich so gut mit der Stimme modellieren kann, das kam aber automatisch.
2.9	Perspektiven- und Rollenwechsel	Studierende wollen durch die Praxis ihre Schüler*innenperspektive hinter sich lassen und die Lehrerperspektive einnehmen. Sie wollen einen Rollenwechsel von Schüler*in zu Lehrkraft vollziehen.	Hm, ja ein bisschen die Perspektive zu wechseln
3	Lernmethoden	Durch folgende Methoden im Rahmen der Praxis können Studierende etwas Lernen:	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
3.1	Negative Beispiele	Durch negative Beispiele (eigene Unterrichtsstunden bzw. Beobachten von anderen Lehrkräften) kann man etwas dazu lernen.	Nein, aus jedem kann man seine Erfahrungen sammeln. Ob gute oder schlechte.
3.2	Ausprobieren	Studierende können sich selbst ausprobieren und erproben.	Sich da schon mal so auszuprobieren.
3.3	Modellernen	Studierende können sich das Unterrichten von anderen Lehrkräften abschauen (Meister-Lehrling-Konzept).	Halt viel aus den Fehlern und den guten Sachen von den Lehrkräften, aber ja.
3.4	Anwenden	Studierende können sehen wie das theoretische Wissen angewendet wird.	Das man es auch tatsächlich anwenden kann.
3.5	Feedback / Reflexion	Studierende erhalten Feedback und reflektieren und können sich dadurch weiterentwickeln.	Ich hab Feedback auch sehr viel von meinen Mentoren bekommen
3.6	Erfahrungen	Studierende wollen Erfahrungen machen (reflektiert, unreflektiert...).	Und das hat wirklich viel Erfahrung gebracht.
4	Entscheidung	Die Praxis hilft den Studierenden eine der folgenden Entscheidungen zu treffen:	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
4.1	Schulfach	Ist das von mir gewählte Schulfach das Richtige für mich?	Auch zu testen, liegen mir die Fächer?
4.2	Schulart	Ist die von mir gewählte Schulart die Richtige für mich?	Und man hat halt auch erfahren, ob es das richtige ist Lehramt oder nicht.
4.3	Beruf	Ist Lehramt der richtige Beruf für mich? Kann ich eine gute Lehrkraft sein?	Also erstmal das man halt schon mal festgestellt hat ob das wirklich was für einen ist oder halt nicht.

Tabelle 12 Kodiertabelle "Zusammenhang von Theorie und Praxis - Nutzen"

ZN: Zusammenhang von Theorie und Praxis - Nutzen		Beschreibung	Ankerbeispiele
Die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium muss einen Nutzen haben.		Die verschiedenen Nutzen werden hier kodiert.	
1	Verständnis	Die Verknüpfung von Theorie und Praxis hat positive Auswirkungen auf (das Verständnis) von Theorie und Praxis. Praxisnahe Theorien werden zum Beispiel als besser angesehen. Durch Theorien kann man die Praxis besser verstehen oder durch die Praxis die Theorie.	Also wenn ich mit meiner Praxis irgendwie eine Theorie besser verankern kann und besser verstehen kann. Oder nachvollziehen kann.
2	Berufsvorbereitung	Die Verknüpfung von Theorie und Praxis hilft bei der Vorbereitung auf den späteren Beruf durch u.a. neue didaktische Konzepte, ausprobieren...	Weil ähm (..) wir ja auch darauf vorbereitet werden / das ist ja / also wir haben ja eine große Verantwortung, dadurch wenn wir vor einer Klasse stehen, wenn wir etwas unterrichten. Und wir müssen ja irgendwie darauf vorbereitet sein
3	Umsetzung	Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis können die Studierenden sehen, wie die Theo-	Ich glaube, dass alles was man dann so theoretisch gelernt hat, und was man ir-

		rie in der Praxis umgesetzt werden.	gendwie ausprobiert, dass einem das immer weiterhilft. Wie auch schon gesagt, auch wenn es völlig nach hinten losgeht ist das halt auch eine Erkenntnis. Dass es so nicht sinnvoll verknüpft ist. Prinzipiell ist es immer gut das man das was man in der Uni gelernt hat ausprobieren zu können.
4	Reflexion	Die Reflexion von Theorie und Praxis wird durch die Verknüpfung gefördert.	Ich würde dann schon alle Theoretische hinterfragen und auch alles Praktische
5	Verbesserung Praxis	Durch die Theorie kann die Praxis verbessert werden. Probleme der Praxis können gelöst werden.	Man muss ja auch irgendwie darüber sprechen, sonst kann man ja auch nichts verbessern, wenn es diese Theorien nicht geben würde
6	Aufwertung	Durch die Praxis wird die Theorie aufgewertet und ihre Wichtigkeit deutlich. Oder durch die Theorie wird die Praxis aufgewertet.	Dass die Theorie wenn man sich das im Nachhinein auch angeschaut hat, einem wirklich etwas bringt.
7	Ressourcenschonung	Durch eine gute Verknüpfung von Theorie und Praxis können Ressourcen gespart werden. Zum Beispiel zeitliche Ressourcen durch das VKS.	Ja bestimmt. Aber ich weiß nicht, ob es so gut gewesen wäre. Also erstmal wäre der zeitliche Aufwand ja da gewesen. Das ist bei Studenten ja auch immer so eine Sache und ja, ich find, so war es schon ja, maximale Leistung und minimaler Aufwand so vom Ding her. Und das war schon gut so.
8	Überprüfung/ Verbesserung T durch P	Die Theorie kann durch die Praxis verbessert und überprüft werden.	Ähm (..) na ja, damit man die Grundlage hat und weiß, wie ist das heute. Also ist das immer noch gültig
9	Gezielte Verknüpfung	Die Theorie wird gezielt mit der Praxis verzahnt. Sie passen genau zueinander.	Ähm, na ja wir haben halt im Seminar dann eben die Theorien behandelt und haben dann gezielt in der Videokonferenz den Fokus auf die Aspekte der Theorien gelegt, also entweder wir haben sie geplant oder wir haben gesehen wie Andreas sich bei Gruppenarbeiten verhält, oder / in dem Sinne irgendwie.
10	Involviertheit	Die Studierenden sind direkt eingebunden in die Praxis durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis.	A: Einfach schon mal den Einblick, ähm in die Schule, in die Klassen, wie der Unterricht läuft, vor allem für die, die vielleicht noch nicht so viel Erfahrungen in der Schule gemacht haben, außer das Hospitationspraktikum und auch das ein... / wir konnten uns ja voll gut einbringen in den Unterricht, das finde ich bringt auch schon voll viel
11	Realität	Studierende können die realen Bedingungen an der Schule durch die Verknüpfung kennen lernen.	Ähm, dass sie real schauen können, wie eine Klasse funktioniert und einfach schon mal sehen können wie auch das eigene Material ankommt und wie auch andere Lehrer mit Klassen umgehen
12	Kooperation	Bei der Verknüpfung kooperieren die Studierenden mit Lehrkräften, Schüler_innen, anderen Studierenden oder der Lehrkraft.	Das fand ich auch ziemlich gut, weil ich fand, dass die Lehrkraft da sehr offen war, was das anging und irgendwie / also er hat erstmal das angenommen, was wir für ihn geplant hatten und hat dann auch seine Meinung dazu gesagt und wir konnten ihm auch offen unsere Meinung dazu sagen
13	Vorteile Schulen	Die Schulen haben auch einen Vorteil / eine Lernmöglichkeit, wenn sie mit der Uni zusammenarbeiten.	Ja, vielleicht mehr Ideen bekommen. (..) Und (..) / ja, auch vielleicht nicht ganz so alleine dazustehen. Also es ist ja schon auch irgendwie ein indirektes Team-Teaching. Dadurch, dass sie ja auch direkt ein Feedback bekommt, ist es vielleicht dann zur Verbesserung der eigenen Qualitäten da.

Anhang 1: Kodiermanual

Hauptcode: Videokonferenzsystem

Hier werden die direkten Antworten auf die Fragen nach dem Videokonferenzsystem kodiert. Die Begründungen/Beschreibungen der Antworten bzw. die festgestellten Veränderungen werden zum einen hier mitkodiert (Bsp.: unter Verbesserung durch das Videokonferenzsystem wird nicht nur die Zustimmung festgehalten, sondern in der Codierung befindet sich ebenfalls die Begründung der Zustimmung). Zum anderen werden Nutzen von Videokonferenzen, Veränderungen etc. unter allen anderen Codes kodiert. Sie erhalten dann ein Gewicht von 25, damit diese Aussagen von den anderen Aussagen unterschieden werden können.

Tabelle 13 Kodiertabelle "Videokonferenzsystem"

VKS: Videokonferenzsystem		Beschreibung	Ankerbeispiel
1	Teilnahme	Einschätzung der Studierenden dazu, ob sie erneut an einem Seminar teilnehmen möchten, welches mit dem VJS arbeitet.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
1.1	Erneute Teilnahme	Studierende möchten auch in anderen Veranstaltungen mit dem VKS arbeiten.	Ja, auf jeden Fall
1.2	Keine erneute Teilnahme	Studierende möchten nicht mit dem VKS arbeiten.	A: Nein. I: Warum nicht? A: Ich sehe den Sinn gerade nicht darin. Also vielleicht / ich finde es interessant, aber ich glaube gerade würde ich es nicht mehr besuchen
1.3	Unsicherheit, ob erneute Teilnahme	Studierende wissen nicht, ob sie erneut mit dem Videokonferenzsystem arbeiten möchten.	ich würde das abhängig machen von (...) der Anzahl der Studierenden, die teilnehmen dürfen, dem Dozenten oder der Dozentin, also davon mache ich Seminare so wie so immer abhängig. (...) Ja, nee an sich fand ich es total gut, aber es hätte einfach mehr bringen können, als es jetzt gebracht hat
2	Verknüpfung	Hier wird die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch das VKS beurteilt.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
2.1	Veränderte Einstellung	Durch die Arbeit mit dem VKS hat sich die Einstellung der Studierenden zur Verknüpfung von Theorie und Praxis verändert.	Ja, ich habe halt gesehen, dass es wichtig ist, Theorie und Praxis zu verknüpfen und das hat mir das jetzt nochmal verdeutlicht.
2.2	Keine veränderte Einstellung	Durch die Arbeit mit dem VKS hat sich die Einstellung der Studierenden zur Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht verändert.	Nein, eher nicht. Also ich halte nach wie vor praktische Inhalte für wichtig und / nee.
2.3	Verbesserung VK	Das VKS kann zu einer besseren Verknüpfung im Lehramtsstudium beitragen.	Ja, dadurch dass man dann halt (...) ja schon in die Praxis reinschaut, dadurch wird das dann ja verknüpft.
2.4	Keine Verbesserung VK	Das VKS kann nicht zu einer besseren Verknüpfung im Lehramtsstudium beitragen.	Kein Ankerbeispiel möglich, da der Code nicht vergeben wurde.
2.5	Unsicherheit, ob Verbesserung	Es besteht eine Unsicherheit, ob das VKS zu einer besseren Verknüpfung im Lehramtsstudium beitragen kann.	Kann ich schwer beurteilen, weil ich mir noch immer nicht so richtig vorstellen kann, wie das ganze abläuft. Ähm, ich denke es wird nicht schaden, so wie ich das Projekt bislang verstanden habe (lacht), kann ich aber bislang noch überhaupt nicht beurteilen.
3	Praxis	Hier wird die Praxis beim VKS beurteilt.	Diesem Subcode Ebene 1 werden keine Aussagen zugeordnet.
3.1	Veränderte Einstellung	Durch die Arbeit mit dem VKS hat sich die Einstellung der Studierenden zur Praxis verändert.	Ja, ich denke jetzt immer mehr, dass man die Praxis doch leichter ins Studium integrieren kann. Eben durch solche Videokonferenzen und so. Und ja, das hätte ich gern in mehr Seminaren, also mehr Praxis.
3.2	Keine veränderte Einstellung	Durch die Arbeit mit dem VKS hat sich die Einstellung der Studierenden zur Praxis nicht verändert.	Nee, ich glaube gar / also ich fand Praxis ja vorher schon ziemlich wichtig und ich glaube das hat sich einfach nur bestärkt.
3.3	Andere Erfahrungen	Im Zusammenhang mit dem VKS haben Studierende andere Erfahrungen mit Praxis ge-	Ja, dadurch dass es jetzt halt reflektiert war von allen Seiten aus war es anders, weil /

		macht als vorher in ihrem Studium.	also beispielsweise im Praktikum saß man halt da und hat sich seinen Teil dazu gedacht, aber es wurde sich nicht immer darüber ausgetauscht
3.4	Keine anderen Erfahrungen	Im Zusammenhang mit dem VKS haben Studierende keine anderen Erfahrungen mit Praxis gemacht als vorher in ihrem Studium.	Nee, das war so.
11	Theorie	Dieser Code wurde analog zum Code „VKS – Praxis“ vergeben. Die Beschreibungen und Ankerbeispiele gelten hier – auch für die Subcodes. Für weitere Beschreibungen und Ankerbeispiele siehe „VKS – Praxis“.	

"

Seminarcode:

--	--	--	--	--	--



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Interview-Leitfaden

Interviewer_in:

Datum:

Ort:

Dauer des Interviews:

Bitte machen Sie einige Angaben zu Ihrer Person:

Ihr Geburtsdatum (sechsstellig):

(z.B.: 03.04.1999 →

0	3	0	4	9	9
---	---	---	---	---	---

)

--	--	--	--	--	--

Die letzten zwei Buchstaben Ihres eigenen Vornamens:

(z.B.: Stefan →

A	N
---	---

)

--	--

Den ersten Buchstaben Ihres Geschlechts:

(weiblich →

w

 , männlich →

m

)

--

Fachsemester:

--

Ihre Unterrichtsfächer: _____

Welche Schulform werden Sie im Masterstudium wählen? _____

Datenschutzrechtliche Hinweise

- Im Anschluss an die Erhebungen werden die Daten transkribiert und in anonymisierter Form an die wissenschaftliche Projektleitung weitergegeben, welche die Daten dann auswertet.
- Die anonymisierten elektronischen Daten werden bei der wissenschaftlichen Projektleitung gespeichert.
- Alle Berichte über die Ergebnisse der Studie werden auf zusammengefassten Daten beruhen. Es wird also nicht möglich sein, die Ergebnisse einzelnen Personen zuzuordnen. Eine Verbindung zu Ihnen kann nicht hergestellt werden.
- Es werden keine Informationen zur Person (wie Name, Adresse, usw.) auf den Unterlagen vermerkt.

Ich bin mit der wissenschaftlichen Weiterverarbeitung meiner Aussagen (Interview I und II, Fragebogen) einverstanden.

Unterschrift, Datum

Einführung

- **Zustimmung zur Verwendung eines Tonbandes**
- **Anonymität**
- **Vorstellung** (Julia Drexhage/Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Zukunftszentrum Lehrerbildung)
- **Zusammenhang** (Aufbau eines Campusschulnetzwerkes; können Campusschulen eine Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule sein?)
- **Ziel** (Informationen über die Kooperation; Informationen über die Sicht von Lehramtsstudierenden auf Theorie und Praxis)
- **Befragung besteht aus zwei Teilen** (Beginn und Ende des Semesters)
- **Aufteilung Interview** (Interview besteht aus drei Teilen: Campusschulen, Kooperation, Theorie und Praxis)

Anmerkung für die Interviewenden:

- Ablauf:
 1. Einführung für die Studierenden
 2. Ausfüllen der Seite 2 durch die Studierenden
 3. Durchführung des Interviews
 4. Ausfüllen der Seite 1 durch die Interviewenden
- Das Interview soll eher einem Gespräch und keinem „Abhaken“ der hier aufgelisteten Fragen ähneln.
- Es ist nicht notwendig, alle Fragen des Leitfadens zu stellen, wenn die Frage bereits zufriedenstellend bei einer vorherigen Frage beantwortet wurde.
- Die Fragen müssen nicht in der hier vorgegebenen Reihenfolge gestellt werden, sondern können dem Gesprächsverlauf angepasst werden.
- Sollten die Fragen aus Sicht der Interviewenden nicht ausreichend beantwortet sein, können die Interviewenden gern mit weiteren Fragen (die nicht im Fragebogen verankert sind) nachfragen.
- Bitte am Ende eines jeden Frageabschnitts fragen, ob die Studierenden noch weitere Anmerkungen zu ihren Ausführungen machen möchten:
„Möchtest du noch etwas hinzufügen? Fällt dir noch etwas dazu ein, was du sagen möchtest?“
- **ACHTUNG:** Bitte Aufnahmegeräte checken (Batterie und Aufnahme) und Personencode vor Beginn des Interviews nennen.

Auszug aus einem Beispieltranskript: Person 7, MZP I

[...]

I: 7a #00:09:09-9#

A: Äh, Theorie (..) würde ich eine / ja, eine (..) Beschreibung der Praxis, der Praxis nennen, die versucht Probleme der Praxis ähm (..) darzustellen und äh, ja dem entgegenzugehen und die dann zu lösen #00:09:35-1#

I: 7b #00:09:36-2#

A: Ja! #00:09:37-4#

I: Warum denn? #00:09:37-8#

A: Ja, damit man eventuell auf / damit man einmal mehr über die Praxis / über die mögliche Praxis erfährt und auch sich selber, ja weiterentwickelt und sich ein Grundwissen aneignet. So. #00:09:54-7#

I: 7c #00:09:58-3#

A: Ähm. Ja, sei es so etwas wie ähm, geschichtliche Grundlagen von Fächern und dass Lernen von Methodik und Didaktik, obwohl das ja / sich ja auf die Praxis bezieht, sondern Lernen tut man ja immer über die, über die / von der Theorie auch. Äh ja, Literaturgrundlagen. So etwas halt. #00:10:22-1#

I: 7d #00:10:25-9#

A: Hm. (..) Ja, eigentlich äh, dass man die Fragestellung der Praxis oder die möglichen Probleme der Praxis versucht deutlicher darzustellen und ja, ähm aufzuteilen so ein bisschen / zu koordinieren. #00:10:44-2#

I: 7g #00:10:47-7#

A: Ja. (..) Ähm (..) ja, in jedem Fall. Also manchmal merkt man schon / manchmal merkt man erst, ob die Theorie gut ist, wenn man sie in der Praxis versucht anzuwenden, aber ja, also so genau kann ich das jetzt gar nicht sagen, aber (..) / man könnte sich zum Beispiel darüber streiten ob, ja bestimmte Theorievorlesungen für allgemeines Lehramt wichtig sind, also ob ich jetzt in Erziehungswissenschaften wissen muss, was in den letzten 300 Jahren im Bildungssystem passiert ist. Aber / also sicherlich ist das auch wichtig, aber ja. Weiß ich nicht. #00:11:29-5#

I: Und Du hast ja gerade gesagt, dass man erst sieht ob die Theorie gut ist, wenn man sie anwendet. Heißt das, dass die Theorie eher so etwas wie ein (..) Leitfaden oder so für die Praxis sein sollte, oder? #00:11:42-7#

A: Ja. Im besten Falle, ja. #00:11:47-2#

I: 7h #00:11:55-0#

A: Das meiste theoretische Wissen fehlt mir eigentlich äh, im fachdidaktischen Bereich. Also von meinem jetzigen Zeitpunkt an im Studium. Ja #00:12:06-9#

I: 7j #00:12:09-1#

A: Ja, also jetzt ähm, was die Fächer ähm (..), spezielle angeht. Zum Beispiel dann Hintergrundwissen über (..) sei es jetzt in Englisch englische Kulturen, amerikanische Geschichte, ähm, wie Menschen lernen, so etwas alles / Lerntheorien und so etwas. #00:12:31-7#

I: 7j #00:12:35-9#

A: Ja, wenn ich (räuspert sich) / wenn ich Probleme in der Praxis bekomme oder wenn ich Unterrichtssequenzen plane, dass ich einfach im Hinterkopf habe, wie es eigentlich funktionieren sollte und müsste. So. #00:12:55-8#

I: 8a #00:13:00-0#

A: Ähm, sowohl positive, als auch negative. Also ähm (..) ja, dass Theorien nicht immer unbedingt zutreffen auf alle Situationen auch wenn man das so lernt, dass sie allgemein / also teilweise, wenn Theorie allgemein gültig sein sollen, ähm, wie Menschen lernen, dass das dann in der Praxis oftmals irgendwie doch nicht zutrifft, weil zu viele Faktoren das dann beeinflussen. #00:13:32-9#

I: Und wie bist Du Theorien begegnet, also wie sind Dir die so zu sagen im Studium nahe gebracht worden? #00:13:38-9#

A: Äh, ja in Vorlesungen und Seminaren. Durch Texte, durch Diskussionen (..) so etwas halt #00:13:47-9#

I: 8c #00:13:53-3#

Anhang 3: Beispieltranskript

A: Äh (...) ja, wenn man / also Vorteile gegenüber was? Also... #00:14:05-4#

I: Also ähm, was fandst Du gut daran, dass Du Theorien so gelernt hast? #00:14:10-9#

A: Also wenn man dann / ja, wenn man durch Theorien äh / wenn man jetzt so einen Text liest und es geht um irgendein Problem, wie Menschen am besten Englisch lernen zum Beispiel, wo dann / ähm, wenn man jetzt eine Theorie von einem Forscher hat und man merkt, dass das Sinn ergibt und man während des Lesens / danach merkt man, ah ok so, so funktioniert das also. Irgendwie. Ja. #00:14:34-9#

I: 8d #00:14:38-2#

A: Hm (...) Ja, also ich finde teilweise ähm, kommt der Austausch darüber halt ein bisschen zu kurz. Also wir lesen viele Texte und erfahren viel über die Theorien, aber / also auch die Reflexion fehlt dann oft. Also aus zeitlichen Gründen dann meistens irgendwie #00:14:57-9#

I: 8e #00:15:00-8#

A: Hm (...) ja mir war vorher / also vor dem Studium immer gar nicht so bewusst, ähm (...) wie wichtig / also wie abhängig Theorie von der Praxis ist und andersherum. Also das ist einem, also mir zumindest war das nicht so bewusst. Ja. Aber dass es eben auch trotzdem nicht immer wieder / oft trotzdem nicht zutrifft. Also die Praxis ist halt immer wieder anders und bezieht sich immer wieder auf individuelle Situationen, ne? So #00:15:36-3#

I: 9a #00:15:39-5#

A: Äh ja, Praxis ist dann (...) die (...) die Umsetzung der Theorie, also die eigentliche Arbeit, die, ja (...) / Ja. Die eigentliche Arbeit mit den Kindern ist die Praxis. In der Schule jetzt zum Beispiel mit Schülern #00:16:02-2#

I: 9b #00:16:03-2#

A: Ja. #00:16:04-7#

I: Wofür? #00:16:05-1#

A: Ähm, ja wenn man / weil man sonst den Bezug verliert. Also (...) es muss trotzdem, obwohl wir theoretisch studieren ist es wichtig zwischendurch auch immer wieder Sachen auszuprobieren und dass wir auch in Seminaren mal ähm, (...) uns überlegen oder anwenden, warum man in Gruppenarbeiten gut lernen kann oder warum einige Leute alleine gut lernen können und so etwas. Um das einfach auch, ähm ja, zu reflektieren und auch zu sagen, nee die Theorie ist vielleicht doch nicht so sinnvoll oder die ist besonders sinnvoll. #00:16:38-5#

I: 9c #00:16:42-2#

A: Ja, also (...) eigentlich (...) Seminare ähm (...), wo man sich über Theorien austauscht, wo man ähm, Gruppenarbeiten erstellen muss, wo man Referate machen muss. Ja. Und auch, wenn man sich so privat austauscht, ist das ja eigentlich auch Praxis. Also ich zum Beispiel, mein zweites Fach ist Sport, da machen wir halt auch ganz viel praktisch, wo es einfach nur darum geht, dass wir uns in den Sportarten verbessern. So und dann schreiben wir dann eine Klausur darüber, wo wir uns dann mit der Theorie der Sportart dann beschäftigen. So. #00:17:26-6#

I: 9d #00:17:30-9#

A: Ja, Praxis bedeutet im Lehramtsstudium eigentlich für mich so die wichtige Basis, um später möglichst gut auf den Lehrerberuf vorbereitet zu sein. Also die Praxis ist im besten Fall möglichst so nah am Geschehen, wie es in der Schule später ist. So wie es geht halt. #00:17:55-0#

I: 9f #00:17:58-0#

A: Sehr wichtig, weil ich auch persönlich ein sehr praktischer Mensch bin und ich gerne Dinge mache und auch während ich ein Referat halte oder ähm, während ich (...) eine Sportart ausführe auch lerne. Also wenn mir jemand erzählt, wie etwas funktioniert, muss ich das auch selber erst einmal gemacht haben und erst einmal ein Essay selber geschrieben haben oder eine Hausarbeit. So. #00:18:25-4#

I: 9h #00:18:30-3#

A: Ja, auf jeden Fall auch. Ähm (...) und zwar (...) / ja, wenn die Praxis zu einseitig ist. Also wenn es (...) / wenn es immer nur nach einer Linie geht. Genauso wenn es nur eine Theorie gibt und die richtig oder falsch sein soll. Und ähm, wenn die Praxis, die wir hier im Studium lernen (...) / wenn einem halt bewusst wird, dass die eigentlich nicht relevant sein wird später. So, also wenn man einfach den Anwendungs... / die Anwendungsmöglichkeiten nicht sieht. #00:19:09-3#

I: 9i #00:19:17-4#

A: Praktisch ähm (...) ja auch im fachdidaktischen Bereich. Da würde ich gerne noch mehr Praxiserfahrungen sammeln und äh, ja (...) generell halt wirklich so schulbezogene Themen, die halt irgendwie versuchen so Unterrichtsszenarien / wie man verschiedene Unterrichtsszenarien auch mal durchspielt vielleicht. So etwas würde ich auch gerne noch mehr lernen. #00:19:45-3#

I: 9j #00:19:48-5#

A: Ähm (...) ja, also ich fühle mich eigentlich generell (...) sowohl in Englisch als auch in Sport (...) allgemein sicher mit der Vermittlung, so. Aber (...) ich habe auf jeden Fall noch Mängel was dann die verschiedenen fachdidaktischen Möglichkeiten angeht. Also mir fällt meistens nicht so viel ein, ich habe dann so meine Ideen und die sind dann auch so / mir fällt schon etwas ein, aber das ist oftmals dann (...) vielleicht relativ einseitig. Also ich möchte gerne noch meinen methodischen Katalog erweitern so zu sagen (lachend). #00:20:32-7#

I: 10a #00:20:36-7#

A: Ich habe ein ähm, Praktikum an einer Grundschule gemacht. Und ein Praktikum an einer äh, Sekundarschule, Oberschule. #00:20:45-8#

I: Das war es? #00:20:46-0#

A: Ja. #00:20:47-3#

I: 10b, Praktikum an der Grundschule. War das SPS1? #00:20:51-8#

A: Das war SPS1, ja. Ja, also wie ich es fand jetzt, oder? #00:20:56-6#

I: Ja #00:20:57-4#

A: Also generell, ähm (...) hat mir das viel Spaß gemacht. Ich habe da sehr viel über den Schulalltag in der Grundschule kennengelernt und ähm, es hat mir auch insgesamt gefallen, die Arbeit mit den Kindern. Äh, ja. Weil man auch / also (...) ja es war eine komische Erfahrung, weil ich an der Schule der einzige Mann war, dann (lacht) als Praktikant. Und äh, ja das hat Vor- und Nachteile. Also für die Kinder ist das dann immer eher etwas Besonderes. Äh (...) ja, aber man stößt dann halt auch viel an so (...) geschlechtsspezifische Grenzen, wo man sofort merkt, ah ja ok, normalerweise wird das hier eher von Frauen alles gemacht oder so. Ja. #00:21:42-9#

I: 10c #00:21:47-0#

A: Also das ähm (...) SPS1 hat einfach den Vorteil, meines Erachtens nach, dass man ja noch nicht ähm, unterrichten soll. Eigentlich. Ähm, und einfach generell den Schulalltag kennenlernt und ganz viel beobachtet und sich Notizen darüber macht, wie eine Lehrkraft in verschiedenen Situationen agiert. Und ja, sich einfach auch mal auszuprobieren und eben gerade weil wir auch in 2 Schulformen machen müssen und das erste Praktikum in der Schulform, die uns nicht so gut gefällt, eigentlich, ist es eben aber auch gut, um trotzdem mal die andere Seite kennenzulernen und nachzudenken, ob man überhaupt diese Schulform vielleicht doch lieber machen möchte. So. #00:22:33-1#

I: 10d #00:22:34-1#

A: Ähm, eigentlich sehe ich da keinen Nachteile am SPS1. Ich finde, da kommt immer eine positive Erfahrung, kommt da immer bei heraus. #00:22:45-3#

I: 10e #00:22:48-3#

A: Beim SPS1 (...) ja, dass man auf jeden Fall viel Geduld braucht (lacht) als Lehrer. Und ähm (...) ja. Ja allgemein halt, habe ich viel gelernt, so in alle Bereiche mal so herein geschnuppert. So #00:23:11-1#

I: 10b, SPS2 #00:23:13-4#

A: Ja. Das SPS2 habe ich jetzt in der Oberschule in Lüneburg gemacht und ähm (...) das war auch sehr interessant, weil die Arbeit mit älteren Kindern, da hatte ich äh / (...) ja, war mir genauso unbekannt, wie mit jüngeren Kindern, aber es war eben sehr gut, das mal im Vergleich zu sehen und vor allen Dingen zu wissen, weil ich mich schon dafür entschieden habe, Sekundarlehrer zu werden, ob mir das liegt, ob mir das Spaß bringt mit den ähm (...) Schülerinnen und Schülern in dem Alter zu arbeiten. Und äh (...) ja generell auch dann praktisch zu arbeiten und auch Unterrichtsentwürfe zu schreiben und so etwas. Das / ja, da habe ich schon einiges drüber gelernt. (lacht) #00:23:57-1#

I: 10c #00:23:59-5#

A: Ja im SPS2 geht es dann, ja mehr darum auch selber zu unterrichten und äh, weniger zu beobachten. Äh und (...) / ja halt sich im Endeffekt wirklich auszuprobieren in der Altersstufe, die man später machen möchte oder eben auch zu erfahren, dass das erste Praktikum einem besser gefallen hat und dass man auch, die / das, was man im Studium zwischendurch gelernt hat, versucht anzuwenden. Also ja. Egal jetzt in welchem Fach, also dass man einfach ein bisschen besser agieren kann und ein

Anhang 3: Beispieltranskript

bisschen mit den Erlebnissen aus dem ersten Praktikum, die auch in das zweite umzusetzen / im zweiten umzusetzen.
#00:24:43-6#

I: 10d #00:24:47-2#

A: Ähm (...) ja, also (...) der einzige Nachteil, von mir persönlich war jetzt, dass das alles relativ zeitlich begrenzt war und dass das schon unter einem ziemlich großen ähm, Stress stattgefunden hat. Und ähm, wenn man jetzt während des Praktikums Unterrichtsentwürfe schreiben muss, dann ist das schon ziemlich viel, wobei ich mich da halt auch von der Universität aus nicht genügend vorbereitet gefühlt habe. Also das hat mich schon viel Zeit gekostet. So. Das dann zu machen. #00:25:28-9#

I: 10e #00:25:29-9#

A: Ähm. Ja. Dass ähm, also dass es auf jeden Fall sehr sinnvoll ist Unterrichtsstunden ausreichend vorzubereiten und wirklich auch weil man / gerade wenn man das vorbereitet und theoretisch durchspielt und wenn man dann aufschreibt und sich Gedanken darüber macht, was sind eigentlich meine Ziele und was will ich überhaupt mit dieser Unterrichtsstunde bezwecken, darüber macht man sich halt keine Gedanken, wenn man es nicht muss. Und wenn man jetzt im ersten Praktikum gefragt wird "Möchtest Du morgen mal eine Stunde machen?", dann denkt man sich halt aus, ja ok ich könnte hier eine Gruppenarbeit zu dem und dem Thema machen. Aber wenn man das wirklich mal analysiert und begründet, dann merkt man oft ob das Sinn ergeben könnte überhaupt, ne? Abgesehen davon, dass es dann / ob es dann praktisch klappt oder nicht. (lacht) Ja. #00:26:26-9#

I: 11a #00:26:28-6#

A: Ja, die ähm (...) können nicht ohneeinander. Also ohne Praxis gibt es nichts worüber die Theorie berichten könnte und ohne (...) Theorie könnte man auch äh, die Praxis nicht verbessern. Meiner Meinung nach. #00:26:50-3#

I: 11b #00:26:54-0#

A: Ähm. Schwierig, weil es dann immer wieder / also man braucht die richtige Situation, um das theoretische Wissen auch sofort anwenden zu können. Also ich habe bei mir im Praktikum gemerkt, dass es einfach oftmals nicht dazu kommt, weil die Situation es einfach nicht hergibt. Weil man sich über andere Sachen Gedanken machen muss, die dann im Unterricht wichtiger sind, als dass ich jetzt ähm (...) ja spezielle Theorien versuche anzuwenden #00:27:24-2#

I: 11c #00:27:25-1#

A: Äh, nicht jetzt genau. #00:27:30-2#

I: 11d #00:27:31-2#

A: Ja, das ähm (...) würde ich jetzt mal so versuchen zu erklären, dass zwischen Theorie und Praxis ähm / dass da zu viel Entfernung zwischen liegt. Also ja. #00:27:46-3#

I: 11e #00:27:50-4#

A: Ja. Auf jeden Fall. #00:27:54-0#

I: Warum denn? #00:27:54-6#

A: Ähm, ja (lacht) um das halt anwenden zu können. Also man sollte halt immer Theorie und Praxis möglichst oft und in verschiedenen Kontexten miteinander verbinden #00:28:12-8#

I: 11f #00:28:16-7#

A: Sicherlich auch. (...) Also hm (...) ja. Also wenn (lacht) / glaube ich auf jeden Fall, dass es die gibt. Fällt mir jetzt gerade nicht so ein konkretes Beispiel ein. Also ähm (...) ja, wenn die (räuspert sich) Theorie einfach versucht zu viel über die Praxis zu bestimmen (...) äh ja, was einfach auch wenig Sinn ergibt schon wenn / während man sich über die Theorie unterhält. So. Ja. Ein bisschen schwer, dass so auf den Punkt zu bringen irgendwie. (...) Ja. Nö, weiß ich jetzt nicht so (lacht) #00:29:07-7#

I: 12a #00:29:12-4#

A: Ähm (...) die Aufteilung (...) ist ähm / also die Theorie (räuspert sich) auf jeden Fall mehr Anteile und ähm, ja ich finde es teilweise so, aber das geht oftmals nicht anders, dass Theorie und Praxis zu sehr voneinander getrennt sind. Also auf verschiedene Seminare und Semester verteilt und das setzt sich dann erst später zusammen. Aber das ist auch nicht schlimm. Wahrscheinlich werde ich auch erst, wenn ich im Referendariat bin, was sinnvoll hier / was ich sinnvolles hier an der Uni gelernt habe und was nicht #00:29:57-6#

I: Und wenn Du mal eine Prozentangabe machen müsstest, wie viel Theorie und wie viel Praxis hast Du? #00:30:04-5#

A: Praxis ähm, ja vielleicht insgesamt 30%, 40% so eher. #00:30:13-7#

I: Und findest Du das gut, so wie es ist? #00:30:15-6#

A: Hm (..) ja, also möglichst / bestenfalls wäre es vielleicht Hälfte/Hälfte, aber es ist oftmals einfach auch nicht anders möglich, weil wir halt auch, wie gesagt, in der Universität darüber lernen. Also vielleicht könnte man ja, wenn man jetzt an der Uni direkt eine Schule hätte, könnte man immer sofort während des Studiums Praxis direkt anwenden. Aber dann hat man halt erst einmal ein Semester Theorie mit praktischen Anteilen und hat dann die Möglichkeit 4 Wochen Praktikum zu machen. So ne? Ja.
#00:30:56-2#

I: 12b #00:31:01-1#

A: Ähm, also am besten bei mir im äh, in den Sportseminaren, wo man ähm, dann wirklich sehr gut das einfach sofort anwenden kann, weil das in der Sporthalle fest stattfindet und man macht erst eine theoretische Einleitung über das Volleyballspiel und spielt es dann sofort durch und kann dann sofort darauf Bezug nehmen und kann das sofort ausprobieren. #00:31:33-2#

I: Und sonst noch woanders? #00:31:36-3#

A: Ja ähm (..) im (..) / also, wir haben ja auch den ganzen großen Bereich, der / also diesen Professionalisierungsbereich. Da muss ich sagen, eher weniger. Wobei, das halt auch von Vorlesungen geprägt ist, wie gesagt. Und in Englischseminaren, in verschiedenen Englischseminaren, wo wir regelmäßig Gruppenarbeiten machen mussten, regelmäßig irgendwie praktische Dinge (..), praktische Dinge gemacht haben. So. #00:32:08-4#

I: Wie sieht es mit den Praktika aus? #00:32:10-0#

A: Die Praktika (..) klar. Also da muss man ja viel Praxis machen, wobei ich auch, gerade jetzt im letzten Praktikum gemerkt habe, dass das auch nicht immer so gut funktioniert wie man sich das wünscht, also wenn man mit dem Mentoren nicht so gut zurecht kommt oder es einfach die Schule, die Schulsituation nicht hergibt, dass man jeden Tag unterrichten kann und man doch viel ähm, zuguckt (..), dann ähm, ja würde man sich schon wünschen, dass man noch mehr Praxis hat. #00:32:41-3#

I: Aber wurden da auch Theorie und Praxis verknüpft, oder? #00:32:44-8#

A: Na ja, wir hatten das Begleitseminar, wo wir uns dann während des Praktikums, ich glaube 3, 4 Mal getroffen haben und dann immer verschiedene Problematiken, wie Klassenmanagement und Lehrerpersönlichkeit und äh, ja Inklusion und so etwas alles, mal darüber gesprochen haben. So. #00:33:04-8#

I: Aber so richtig überzeugt hört sich das jetzt noch nicht an #00:33:06-5#

A: Ne (lacht) ja, ich habe / ja, mein Seminar war nicht so sinnvoll, meines Erachtens nach. Wir haben da nicht so viel, äh gesprochen. Aber, ja. #00:33:19-4#

I: 12d #00:33:28-5#

A: Ja, dass es halt ähm, auch während des Semesters sehr zeitnah ähm, äh angewendet werden kann. Also dass wir auch / dass wir nicht immer nur darüber reden im Seminar, wie es irgendwann in der Schule sein wird, sondern dass wir wirklich die Möglichkeit haben, das während des Seminars aufzuarbeiten und wirklich da aktuelle Einblicke zu kriegen #00:33:56-5#

I: 12e #00:33:59-7#

A: Ja, also generell ist das (..) / ist das schon (..) gut gemacht, finde ich persönlich. Aber es geht halt doch (..) oftmals irgendwie viel Zeit verloren, ähm durch verschiedene Faktoren, also wir können ja nicht so viele Studenten wie wir sind, andauernd im Praktikum stecken oder irgendwie / man könnte das vielleicht machen, so wie es im Master ist, wenn man dann ein Fachpraktikum hat und dann nebenbei studiert und einen Tag in der Uni ist und die anderen Tage in der Schule. So. Aber (..) ansonsten denke ich trotzdem auch, dass die / der Anteil der Theorie ist ja auch berechtigt, weil wir werden ja später eh ganz viel praktisch arbeiten und ich denke, dabei ergibt sich dann auch ganz viel. Also. Ja. #00:34:55-9#

[..]

Zuordnung der Studierenden zu Typen

Nummer der Befragten	Anzahl der Verhältnis-Figuren	Reflexion	Zufriedenheit	Anzahl der Aussagen*
1	5	NEIN	NEIN	+
2	3	NEIN	NEIN	+
3	4	NEIN	NEIN	+
4	4	JA	NEIN	+
5	8	JA	JA	+
6	7	JA	NEIN	+
7	4	JA	JA	+
8	5	JA	NEIN	+
9	5	JA	JA	+
10	6	JA	NEIN	-
11	4	NEIN	NEIN	-
12	5	NEIN	JA	+
13	5	JA	JA	+
14	4	NEIN	JA	+
15	3	NEIN	NEIN	-
16	8	JA	JA	+
17	1	NEIN	JA	-
18	6	JA	NEIN	+
19	1	NEIN	NEIN	-
20	3	NEIN	NEIN	+
21	2	NEIN	NEIN	-
22	6	JA	JA	-
23	2	NEIN	JA	-
24	5	JA	JA	-
25	6	JA	JA	+
26	2	NEIN	NEIN	-
27	5	JA	JA	-
28	5	NEIN	NEIN	+
29	3	NEIN	NEIN	+
30	5	JA	NEIN	-
31	2	NEIN	NEIN	-
32	1	NEIN	JA	-
33	2	NEIN	NEIN	-
34	3	NEIN	NEIN	-
35	5	JA	JA	+
36	1	NEIN	JA	-
37	3	JA	JA	-
38	3	NEIN	NEIN	-
39	3	JA	NEIN	-
40	4	JA	JA	+
41	2	NEIN	JA	-
42	5	JA	JA	-
43	4	JA	NEIN	-
44	4	JA	JA	-
45	1	NEIN	JA	-
46	6	JA	NEIN	+
47	5	JA	NEIN	+
48	2	NEIN	NEIN	-
49	5	JA	JA	+
50	4	NEIN	NEIN	-
51	2	NEIN	JA	-
52	2	NEIN	NEIN	-
53	3	JA	NEIN	-

 Typ 1

 Typ 2

 Typ 3

 Typ 4

* Im Durchschnitt wurden bei den Studierenden 50 unterschiedliche Aussagen im Interview kodiert. Bei mehr als 50 Aussagen erhalten sie ein +, bei weniger als 50 Aussagen ein -.